



UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

EDUCACIÓN ALIMENTARIA EN TIEMPOS DE CRISIS SOCIAL SANITARIA: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA COMUNITARIA

Tesis Para optar al grado de Educadora de Párvulos.

PAULINA ALEJANDRA ACUÑA BUGUEÑO.

Profesora Guía:
Fabiola Maldonado.

Santiago de Chile, año 2022.

AGRADECIMIENTOS

A mis ancestras y ancestros por haber existido para ser quien soy hoy en día, por sus vivencias que fundaron mi existencia.

A mi mamá le agradezco su calidez acurrucadora, donde la tranquila vida en su vientre materno se recuerda en los cuidados que me regala, en los sabores que encantan, en las risas del cotidiano, y los bailecitos y cantos diarios, tu voz me resuena y acompaña. Agradezco y valoro tu mirada tierna, tu caricia amorosa, tu tibio abrazo y la entrega de ternura inconmensurable. Gracias por venir a sostenerme en el último tiempo mientras paría esta tesis.

A mi papá le agradezco su infinita generosidad. Por ser un ejemplo de perseverancia, y esfuerzo, tu constancia y fuerza de voluntad me inspiran. Tu fuego que enciende mi aire es una bendición. Agradezco la enseñanza que me compartes de ir por los propósitos a toda costa, con una sonrisa en la cara, en la sencillez de la vida.

A ambos les agradezco la vida, el amor, el apañe, las posibilidades y oportunidades que me han regalado. Las enseñanzas de humildad, valentía y esfuerzo que me han construido como persona y que son invaluable para mí. Vivir en y para el amor. Les amo muchísimo.

A mi compañero perruno Lahuen, por ser el más apañador de la vida, y hacerme el aguante todas las noches de estudio y desvelos con su cálida presencia, espíritu juguetón y tierna mirada.

A mis amigas de la U, por haber sido un espacio seguro, de risas, amor, y aventuras en el andar pedagógico.

A la Marce, por las reflexiones compartidas, las contenciones, palabras de aliento y actos de amor que me dieron fuerza para no rendirme en mis días de mayor confusión y agote. “Tu fuego prende mi aire y juntas hacemos magia”.

A mis amigas de Casa Ñaña (Coni, Nico, Amapo, Cami) les agradezco por ser compañeritas de resistencia tan amadas. La calma, ternura y amor que siento con ustedes me llena el corazón.

A Kattyna por haberme mostrado el mundo de la alimentación saludable basada en plantas de una forma tan práctica y hermosa, RaícesConciencia me devolvió la esperanza de que puedo autogestionar mi salud a través de los alimentos.

A Pancha, por haber confiado en mí como compañera para gestar un proyecto educativo comunitario, creando juntas la Ludoteca, gracias por todas las aventuras.

A todas/es mis amigas/es de la vida, por los vínculos recíprocos, respetuosos y amorosos, donde la vida se vuelve menos hostil con la compañía y cariño de cada una/e de ustedes.

A las brujas terapeutas que me han brindado herramientas de sanación y espacios de profunda transformación. Gracias por compartir sus magias sanadoras conmigo y el mundo.

Al Ernesto por apañarme en esta misión con tanta paciencia y entrega, agradezco los espacios de aprendizajes que abrimos juntas.

Al Diego por los espacios de aprendizajes compartidos, que me encendieron la esperanza en esta trinchera que habito y amo que es la educación.

A los espacios de organización que vitalizaron mi espíritu, de los cuales mucho aprendí: PECOM, Nivelación de estudios La Mondaca, Bloke, Asociación Crea.

A mis compañeras/es de Ludoteca que creyeron en el proyecto, se sumaron y aportaron a su crecimiento. A la comunidad educativa que quiso crecer con nosotras/os/es. Al territorio de La Faena y sus pobladoras/es que con apertura nos recibieron, a los espacios sociales de Peñalolén con quienes formamos redes de apoyo mutuo, y donde las andanzas ludotecarias agarraron vuelo.

A mi profe guía, Fabio, por su acompañamiento, saberes compartidos, paciencia y comprensión.

A mí por la perseverancia, permitirme jugar y así aprender, por creer en mí y en el amor a cada experiencia que vivo. Por los caminos recorridos y sus procesos, por las ganas de ser mejor cada día en pos de un mundo mejor. Por no dejar de creer en los sueños, esperanzas y utopías.

A la vida, por tantas oportunidades de aprendizaje, por las personas maravillosas que ha puesto en mi existencia, de crecimiento amoroso, de amistad revolucionaria, de feminismos que me han nutrido, de sincronías mágicas, de seres vitales, de protección rebosante y de sentido transformador.

DEDICADO...

A la Naturaleza que enseña, sostiene y ama.

A las personas sensibles que se organizan por y para el Buen Vivir, construyendo comunidad.

A las niñeces y adolescencias que resisten los embates del adultocentrismo día a día y construyen nuevas formas de vida contrahegemónicas.

A las/os/es 227 defensoras/es de la Tierra y el medio ambiente asesinadas/os/es en el 2020 y a todas las personas que han muerto por la misma causa desde tiempos inmemoriales.

A las/os/es asesinadas/os/es, torturadas/os/es y desaparecidas/os/es por el Estado de Chile, a las/os/es presas/os políticos Mapuches y de la Revuelta Popular.

Por la memoria de Macarena Valdés, Emilia Bau, Camilo Catrillanca, Alejandro Castro, entre otras personas, que han sido asesinadas/os/es por defender a la Ñuke Mapu.

Sepan que sus historias de vida inspiran a millones de personas, dando la fortaleza y convicción que se necesita para resistir al cis-tema capitalista, colonialista y patriarcal. Sus luchas, su fuego, su amor inspiran y viven en los sentipensares de este trabajo.

Infinita gratitud.

Chaltumay.

INDICE

TABLA DE ILUSTRACIONES	7
RESUMEN	8
INTRODUCCIÓN	9
ANTECEDENTES	11
2019: El Estallido Social y Popular	12
2020: El caos pandémico y sus aristas	13
La Educación en tiempos de Coronavirus	17
Una experiencia educativa ambulante: Ludoteca Itinerante Deambular	21
Cultivando la salud a través de los alimentos con y desde la Ludoteca	25
ACERCA DE LA PROBLEMATIZACIÓN	29
MARCO CONCEPTUAL	33
Buen Vivir, Vivir Bien	33
Educaciones en Perspectiva Crítica	38
<i>Educación Comunitaria</i>	38
<i>Educación Popular Feminista</i>	43
Ludotecas Comunitarias	51
Alimentación Saludable	57
Episteme de la Práctica	66
MARCO METODOLÓGICO	74
Paradigma de investigación	74
Tipo de investigación	76
Técnicas e instrumentos de levantamiento de información	77
Técnicas de análisis	78
Diseño de Sistematización.....	80

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMUNITARIAS SOBRE LA PROMOCIÓN DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA LUDOTECARIA

.....	82
1. Punto de partida: La Experiencia.....	82
1.1 ¿Quiénes participaron en la experiencia?	83
1.2 ¿Qué registros hay de la experiencia?	86
2. La Ruta de la Sistematización	88
2.1 ¿Para qué sistematizar?	89
2.2 ¿Qué experiencia(s) sistematizar?	89
2.3 ¿Qué aspectos centrales nos interesaron más?	91
2.4 ¿Qué fuentes de información tuvimos y cuáles se necesitaron?	91
2.5 ¿Qué procedimiento concreto se siguió y en qué tiempo?	91
3. Reconstruyéndonos de vivencias guardadas en la memoria.....	93
Experiencia 1: Saltémonos de la raya en comunidad	93
Experiencia 2: Entretejiendo Resistencias	97
Experiencia 3: Taller de Alimentación Comunitario	108
Experiencia 4: Tarde de Juegos Comunitaria	119
4. Reflexiones de fondo.....	124
A. Pandemia	125
B. Lo Comunitario	130
C. Propuesta Educativa	134
D. Alimentación	138
5. Llegando a puerto.....	142
BIBLIOGRAFÍA	151
ANEXOS	160

TABLA DE ILUSTRACIONES

Figura 1	27
Figura 2	84
Figura 3	85
Figura 4	85
Figura 5	86
Figura 6	87
Figura 7	90
Figura 8	125

RESUMEN

Dentro del contexto de la Pandemia, cruzada por el Estallido Social, en que luego de un momento álgido de organización, que se vio frenado de golpe por el COVID-19, es que toma lugar la experiencia de la Ludoteca Itinerante Deambular, la cual, buscando articularse en la población la Faena en Peñalolén, se vio envuelta en el desarrollo de estos eventos históricos, desarrollando en estos una experiencia de aprendizaje de promoción de la alimentación saludable. Teniendo en cuenta este escenario, el presente trabajo, es un modo de exponer, desarrollar y compartir lo vivido por la Ludoteca en tal adversidad. A continuación, se presenta una sistematización de cuatro experiencias significativas para la comunidad, de las cuales se busca -como el nombre de la perspectiva de investigación lo explicita- sistematizar la experiencia de la comunidad educativa, mediante una descripción de esta, a partir de las cuales se identificaron elementos que propiciaron y dificultaron los procesos de aprendizaje. Para lograr lo anteriormente expuesto, se propuso usar una metodología basada en narrativas, que reconstruyeron las experiencias desde una diversidad de registros y voces, elaborados de modo colectivo, los cuales fueron analizados, en pos de evidenciar los elementos significativos que dificultaron, favorecieron, y potenciaron la promoción de la alimentación saludable. Concluyendo con propuestas y lineamientos para la Ludoteca que permitan potenciar su porvenir, así como para cualquier instancia u organización que puedan ver en ella una fuente de inspiración.

Palabras Clave: Sistematización - Ludoteca - Alimentación Saludable - Educación Comunitaria - Educación Popular Feminista.

INTRODUCCIÓN

La organización popular es, y ha sido, parte fundamental de la experiencia cotidiana de muchas personas, grupos y poblaciones, que ven en ella una forma de resistir, re-existir, y combatir los modos de vida propios de un sistema desigual, como lo es el capitalista en el cual vivimos, especialmente en tiempos de crisis.

Si bien es parte constitutiva de la experiencia, no podemos comprender la organización de un modo unitario, esta es pluriforme, debido a que en ella se conjugan elementos sociales, políticos y económicos, así como necesidades prácticas, que llevan a que sea siempre un elemento situado en contextos específicos, que dialogan entre sí. A pesar de esa importancia, en términos académicos, estos procesos organizativos suelen ser considerados sólo como espacios de recolección de datos, que deben ser procesados, y que no se reconocen como fuentes de saberes y conocimientos válidos, al no tener el mismo lugar de origen, ni el formato clásico del Saber, ya que se elaboran en la praxis cotidiana misma.

De ese modo, teniendo en consideración la importancia de estas experiencias, así como el lugar que se le otorga en el marco de las investigaciones académicas, la presente tesis tiene como finalidad -de cierto modo-, romper con dicha comprensión, y otorgarle el lugar que corresponde a la experiencia cotidiana. Es así como este trabajo se enmarca no en una mera investigación, inconexa con el territorio, sino como una sistematización de la experiencia educativa de la Ludoteca Itinerante Deambular, la cual -como se verá más adelante-, se enmarca en los dos procesos de crisis más relevantes de la memoria reciente. Uno a nivel nacional, el Estallido Social iniciado en octubre del 2019, y otro a nivel mundial, la Pandemia de COVID-19, siendo esta última el escenario central de la experiencia sistematizada. En esa dirección, esta tiene un doble propósito, por un lado, relevar los conocimientos de la praxis que se generaron en las experiencias propias de la organización popular, expresada en la Ludoteca, y, por otro, extraer de esta misma, aprendizajes y propuestas necesarias, y a la vez útiles, para el espacio mismo como para otras instancias organizacionales que vean en la Ludoteca una fuente de inspiración.

Para lograr estos propósitos, este trabajo se organiza en cinco partes. En un inicio, se verán los antecedentes de la experiencia sistematizada, dónde se exponen cuáles son los eventos en donde se enmarca la Ludoteca, en tanto cambios que el mundo sufre que directa, o indirectamente, permea la experiencia. En el segundo apartado, se posicionará, de un modo más esquemático, la relevancia

de sistematizar el trabajo educativo, así como los objetivos de la presente investigación. En el tercer apartado, se mostrarán los conceptos sobre los cuales la Ludoteca, y su experiencia se sustentan, y que, al mismo tiempo, llenan de sentido esta sistematización. En el cuarto, se explicita la metodología, es decir, el modo y la propuesta específica que se desarrolló para sistematizar, así como los aspectos más formales del ámbito académico, como lo son las formas de análisis utilizadas. En el quinto apartado, se verá el desarrollo propiamente tal de la sistematización, inspirada en la propuesta de los Cinco Tiempos de Oscar Jara. La cual, se propuso evidenciar los elementos que dificultaron, favorecieron, y potenciaron la promoción de la alimentación saludable en la comunidad educativa. Para ello, se realizó la reconstrucción de las experiencias sobre la que se desarrolló, posteriormente, el análisis. Y finalizando, con la socialización de las conclusiones, hallazgos y propuestas, facilitando un redondeo de la sistematización, entendido como el cierre del trabajo, más no de la experiencia.

ANTECEDENTES

*"Dices querer cambiar la sociedad y, sin embargo,
no quieres cambiar ni un ápice tu existencia.
Si tú te hicieras cargo simplemente
de una pizquita de tu responsabilidad,
el mundo parecería diferente"
(Wilhem Reich, 1948).*

¿Desde dónde nos situamos en esta investigación? Lo hacemos fundamentalmente desde la experiencia común y el cotidiano compartido en y durante las actividades del proyecto de la Ludoteca Itinerante Deambular. Esta experiencia es, principalmente, un proyecto educativo comunitario y autogestionado que buscó seguir organizándose y dar sustento a las familias y niñas/os/es¹ de la comunidad educativa durante el 2020, en la zona oriente de Santiago.

Proyecto Ludotecario que remonta sus orígenes al año 2019, donde la comunidad educativa Epuwen- otro espacio de educación autogestionaria- reabre sus puertas en un nuevo lugar: la Casa Poblal, ubicada en la población La Faena, Peñalolén. En ese contexto, se gestó una propuesta educativa pensada para niñas, niños y niñas del territorio, llamada Ludoteca Epuwen, taller impulsado por dos educadoras populares, Fran y Pauli. En este inicio del proyecto, se diseñó el espacio para el juego libre, creación de juegos y desde la pedagogía por proyectos. De este modo, el objetivo era “diseñar y producir un espacio para el aprendizaje autónomo y colaborativo, que busque ser atractivo, desafiante, pertinente y seguro para personas de toda edad, con foco en niñas/os/es”, fortaleciendo así el aprendizaje y colaboración entre pares. El acompañamiento de estos aprendizajes y otros que surgieron, se plantearon por medio de la Educación Popular, Feminismos, Buen vivir y el Amor como motor. Desde ese momento comenzó el trabajo con ocho niñas/os/es, que asistían lunes a lunes a explorar y potenciar su curiosidad, creatividad, imaginación, en colaboración, confianza y autonomía,

¹ Se reconoce el uso del lenguaje inclusivo, caracterizado por el uso de la “e” como forma de expresión de las identidades no binarias, por lo tanto, se utilizan las tres conjugaciones a lo largo del texto para hacer referencia a una persona, y de esta forma visibilizar a todas/os/es. Cuando usamos la E, “inmediatamente algo se altera en nuestra cabeza al verlo, escucharlo y otras identidades aparecen como posibilidad, las que conozcamos, o incluso, si desconocemos cuales, es esta alteración del lenguaje tradicional que permite abrirnos a la posibilidad de dejar de generalizar como si el Hombre fuese el representante de toda una diversidad de humanas” (Corcione y Merino, 2018, p.5).

participando en una diversidad de juegos, proyectos educativos, construcciones y disfrutes, que buscaron ser los movilizadores de las experiencias de aprendizaje.

Estas experiencias, debido a su contexto, se vieron cruzadas por dos procesos históricos, el Estallido Social del 18 de octubre, y la Pandemia de Coronavirus en el 2020, la cual se mantiene hasta el día. Estos dos hechos históricos, si bien han tenido un efecto nacional, y mundial -respectivamente-, también tuvieron sus efectos a nivel local, y al proyecto, por lo que se hace necesario situarlos en esta sistematización de experiencias y de relatar el desarrollo de la Ludoteca.

2019: El Estallido Social y Popular

El primero de los eventos que cruzaron el desarrollo de la Ludoteca se da en el período de efervescencia social vivido en el territorio bautizado como Chile, que ha sido denominado como “Estallido Social del 18 de octubre”, acontecido el año 2019. Un periodo marcado por una serie de protestas masivas y populares, cuyo puntapié inicial fueron las evasiones de estudiantes secundarios en el transporte público de Santiago en respuesta al alza del pasaje. Las movilizaciones fueron brutalmente reprimidas, y desencadenaron en una serie de descontentos que sacudieron la falsa promesa de bienestar en Chile, a la cual supuestamente el neoliberalismo nos dirigía. A pesar de que muchos medios decían que el estallido social o la revuelta popular no la veían venir:

Existían claros indicios de la grave crisis de legitimidad y de representación del sistema político; de los extendidos problemas de salud mental; del agobio de las deudas; de la concentración de la riqueza; de la crisis de los sistemas de salud, educación y de pensiones; de la destrucción y contaminación de los territorios. Todo esto era ocultado y los que protestaban, reprimidos, acrecentando la angustia y la rabia. (Marín, 2020, p.5)

Este proceso trajo consigo un tránsito hacia cambios en todas las esferas de la vida, desde lo institucional, gubernamental hasta lo local, organizacional y personal. En un inicio se vio un proceso de reorganización de los grupos populares, brotando un movimiento capaz de desbordar la institucionalidad, y que puso en jaque a los grupos gobernantes, articulándose bajo palabras como:

...justicia y dignidad [que] resonaron con fuerza entre las demandas ciudadanas, y acabaron por posibilitar la firma de un acuerdo para poder consultar, a través de un plebiscito abierto y vinculante, la posibilidad de poder cambiar o no la actual constitución, y bajo qué mecanismo hacerlo. (Arce-Riffo, 2020, p.40)

Aquel cambio constitucional se acordó en un turbulento ambiente de alta convulsión social, con violación a los Derechos Humanos, el cual decantó en la formulación de un plebiscito, que se veía como una de las salidas a la crisis generada por esa alza del transporte público, donde en realidad el meollo “no eran sólo 30 pesos sino 30 años”. Sin embargo, este proceso fue bruscamente interrumpido por la mayor pandemia del último tiempo.

Un mes antes del anhelado plebiscito, en marzo del 2020, Chile tuvo que activar medidas de distanciamiento y confinamiento para detener el avance del coronavirus dentro del territorio nacional, tal como lo estaban haciendo otros países. Esto trajo consigo la modificación de la fecha de la votación para el 25 de octubre del 2020, y un gran remezón en las vidas de las personas, en un escenario de encuentro con otro evento histórico, pues:

...aún estábamos en shock ante las atrocidades ocasionadas por el violento gobierno de Chile y sus rígidos secuaces de verde, cuyo armamento de gases, líquidos y balines dañaban brutalmente el cuerpo social del pueblo movilizado de manera mucho más directa y violenta que un virus aún invisible. (United Nations, 2019 en Arias-Loyola, 2020, p.102)

2020: El caos pandémico y sus aristas

Como fue mencionado anteriormente, el segundo evento que cruza la experiencia sistematizada es la pandemia del COVID-19, la cual trajo consigo una forma propia de entender la realidad. De esta manera, la forma que veníamos habitando el tiempo cambió completamente al vernos empujadas/os/es a aislarnos y quedar confinadas/os/es en el mundo entero, sin que nuestro territorio fuese la excepción, lo cual nos forzó a considerar este nuevo panorama y escenario en desarrollo de la Ludoteca.

En primera instancia, este nuevo escenario generó que, al igual que miles de millones de personas en el mundo, hayamos sufrido el impacto de la pandemia, la cual se ha categorizado como la mayor crisis que la humanidad ha enfrentado desde la Segunda Guerra Mundial, según los propios dichos de la Organización de las Naciones Unidas (Enríquez y Sáenz, 2021). Y en dónde lo único que parece claro dentro de esta confusión e incertidumbre es que el origen de la pandemia es el SARS-COV-2, que provoca la enfermedad COVID-19, cuyos síntomas notificados por personas con “coronavirus” (llamado comúnmente) varían desde aquellos que presentan síntomas leves hasta quienes se enferman gravemente, y estos pueden aparecer de dos a catorce días después de la exposición al virus.

Por lo tanto, este proceso histórico, nombrado el acontecimiento contemporáneo de salud más importante del último tiempo se vuelve necesario de analizar para poder comprender mejor la evolución que ha tenido la Ludoteca Itinerante Deambular, puesto que, en poco tiempo, el virus se ha inmiscuido con fuerza en la cotidianeidad de los continentes, países, ciudades, hogares, familias, personas. Sin embargo, al ser un acontecimiento en progreso, y sin tener certezas sobre el curso que puede ir tomando ni saber cuáles son sus efectos a largo plazo, las reflexiones que realizamos con respecto a ella son preliminares.

Para poder generar un primer acercamiento, se hace necesario tener en consideración cuales son los orígenes del virus, el cual, según declaró la Organización Mundial de la Salud (OMS) “un animal fue probablemente la fuente de la enfermedad del coronavirus 2019 (COVID-19), que ha infectado a decenas de miles de personas en todo el mundo” (UNEP, 2020b). Por lo que, podemos señalar, que corresponde a una epidemia de carácter zoonótica, las cuales surgen debido al creciente desequilibrio ecosistémico y otros fenómenos asociados a él. En consecuencia, se hace necesario afirmar que “estos procesos no son fruto de una conspiración ni una venganza de la naturaleza, sino el resultado de una predecible y anunciada cadena causal” (Puleo, 2020).

Cabe mencionar que los científicos no tienen dudas de que estos episodios virales continuarán, produciéndose así, más epidemias y pandemias con el mismo origen. Incluso a pesar de que el Informe Fronteras 2016 del Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) “advirtió que las zoonosis amenazan el desarrollo económico, el bienestar animal y humano, y la integridad de los ecosistemas. Y que, en los últimos años, varias enfermedades zoonóticas emergentes llegaron a los titulares mundiales porque causaron o amenazaron con causar grandes pandemias. Estos incluyen el Ébola, la Gripe Aviar, la fiebre del Valle del Rift, el virus del Nilo Occidental y la enfermedad por el virus del Zika” (UNEP, 2020b). Todo esto, debido a que "nunca habían existido tantas oportunidades para que los patógenos pasen de los animales silvestres y domésticos a las personas", debido a que, como dice la directora ejecutiva del PNUMA Inger Andersen, "nuestra continua erosión de las áreas silvestres nos ha puesto incómodamente cerca de las especies portadoras, es decir, animales y plantas que albergan enfermedades que pueden pasarse a los humanos" (UNEP, 2020c).

Así, queda de manifiesto que esta pandemia por coronavirus no es la primera ni tampoco será la última, puesto que se ha demostrado que los cambios devastadores inducidos por la humanidad en el medio ambiente llevan a modificar la estructura y forma de vida de la población de vida silvestre,

donde se ha reducido considerablemente la biodiversidad, lo que precisamente favorece la expansión de huéspedes, vectores y / o patógenos particulares.

Un segundo acercamiento, nos lleva al impacto en la población humana a lo largo del mundo, en este punto, se hace necesario mencionar que hasta el día de producción de este escrito -primavera del 2021- han muerto alrededor 4.55 millones de personas. Si bien es un número alto y lamentable de víctimas mortales, esto eleva algunas preguntas: ¿Por qué será que este evento ha tenido un impacto más mediático, en el sentido de ser fuertemente visibilizado por todos los medios, además de impulsar a cientos de gobiernos a tomar drásticas medidas para evitar contagios y más muertes? ¿Por qué no se reacciona de la misma forma, frente a las miles de muertes diarias que ocurren por enfermedades comunes? ¿O las millones de personas que mueren anualmente por la crisis ecológica? Esto en contexto de comparación con otros eventos mortíferos, puesto que “mueren diariamente en todo el mundo por cáncer: 26.300 personas; por tabaquismo: 22.191; por el aire contaminado: 13.700; alcoholismo: 7.671; neumonía: 7.623; diarrea: 4.383; VIH: 2.739” (Alames, 2020 en Uzcátegui, 2021, p.27), o incluso producto de enfermedades como la Malaria, que al año afecta entre 230 a 250 millones de personas, de las cuales 1.275 mueren diariamente. En ese aspecto, siguiendo a Sousa Santos (2020) podemos afirmar que estos sólo se convierten en problemas globales graves cuando se ven afectadas las poblaciones humanas de los países más ricos del Norte Global. Así sucedió con la pandemia del VIH/SIDA. En 2016, la malaria mató a 405.000 personas, la enorme mayoría en África, y eso no fue noticia (Sousa Santos, 2020, p. 72). Tampoco lo es que más de 800 millones de personas padecen de desnutrición crónica en el mundo y “ni hablar de las amenazas y daños que se producen impunemente día a día contra la naturaleza y contra los animales en todo el planeta, sin que se declaren alarmas de ningún tipo” (Uzcátegui, 2021, p.27-28).

Así, al convertirse en un problema global, de interés mediático, esta pandemia más allá de la estadística, pero en absoluta consonancia con ella, ha hecho brotar un miedo caótico generalizado, debido a que ahora la muerte atraviesa fronteras siendo un enemigo invisible de dimensiones microscópicas al acecho. De esta manera, se genera que “el brote viral pulveriz[e] el sentido común y evapora[e] la seguridad de un día para el otro” (Sousa Santos, 2020, p. 23). Frente a esta situación, se nos ha pedido que nos aislemos en nuestros hogares y a la vez nos enfrentamos a una realidad donde el virus cruza fronteras rápida y sigilosamente, además de ir mutando constantemente, expandiéndose distintas cepas, donde la idea del territorio nacional se difumina. Se genera una situación en que las “poblaciones encarceladas voluntariamente o amenazadas por el Estado con medidas obligantes de distanciamiento, aislamiento, o cuarentena” (Uzcátegui, 2021, p.25), han sido sometidas no sólo a un escenario pandémico viral sino a “una pandemia con amenazas de miedo y de

muerte, en la cual reina la incertidumbre. El culpable: una nanopartícula invisible, el coronavirus. Receta universal para derrotarlo: quedarse en casa, lavarse las manos, usar mascarilla” (Ídem).

En base a todo lo anterior relatado en este apartado, podemos afirmar que nuestras interacciones y relaciones sociales se vieron profundamente afectadas, con respecto a los vínculos con otros seres, objetos y hasta con nuestros propios cuerpos. Se hizo exasperante el cuidado respecto de qué tocas, y hueles, dónde te sientas o habitas, con quiénes compartes, evitando los abrazos o hasta los estrechamientos de manos, en el que los gestos espontáneos del diario vivir como tocarse la nariz o frotarse los ojos, pasó a ser una señal de sobresalto y precaución.

Tanto para el caso de Chile, como de América Latina en su conjunto, podemos distinguir que la desigualdad social y económica -las mismas que llevaron al estallido social- realzan una condición especial de discriminación. Esto se debe a que, si bien el virus por sí solo no discrimina, porque nos pone igualmente en el riesgo de enfermar, perder a alguien cercano o morir, sí se percibe una discriminación entre quienes por ejemplo pueden hacer tranquilamente cuarentena, teletrabajar o hasta en las formas de tratar los síntomas, según el acceso a salud que se tenga. De este modo, se profundizan las grandes diferenciaciones segregativas, fomentadas por los poderes del patriarcado, colonialismo, y capitalismo. Recordemos que en Chile “los primeros en portar, diseminar el microbio y no respetar las medidas de cuarentena, han sido las personas provenientes de las clases más adineradas -indolentes-.” (Yañez, 2020, p.140). En esa misma línea, es preciso destacar, que “para los habitantes de las periferias más pobres del mundo, la emergencia sanitaria actual se combina con muchas otras emergencias” (Sousa Santos, 2020, p.53). Emergencias económicas, sociales, de vivienda, de educación, de salud, emergencias por violencia de doméstica y de género, y también emergencias alimentarias, “porque hay hambre en los barrios y las formas comunitarias de superarlo (comedores populares, merenderos) colapsan ante el dramático aumento de la demanda. Si las escuelas cierran, desaparece la merienda escolar que garantiza la supervivencia de los niños” (Ídem, p.54).

Así, cabe destacar que en las comunas de Chile hoy el hambre es visible, sin embargo, tenemos que reconocer que siempre estuvo ahí, Arias-Loyola (2020) relata en el libro “Impactos del COVID en Chile” que el hambre:

...se ocultó detrás de bonitas estadísticas de crecimiento macroeconómico y exportaciones de mineral (Phelps, Atienza & Arias, 2015). Pero esa hambre ha abierto la posibilidad a ganarle a la pandemia y, de paso, al necrófago y virulento sistema neoliberal. El hambre trajo

de vuelta las ollas comunes a Chile, y con ellas también el sentido de barrio, donde vecinas/os se han conocido compartiendo la mesa. Las ollas también han facilitado encuentros al comprar los ingredientes, preparar la cocina, repartir el pan y compartir consejos. Las/os vecinas/os se alimentan mutuamente con lo único que les queda por entregar: su tiempo y esfuerzo, el que reparten solidariamente con otras/os hambrientas/os, no sólo de alimentos, sino que – sobre todo – de dignidad. Esta solidaridad espontánea ha surgido en familias y pobladores, que al fin se reconocen por su nombre. (p.107-108)

Así, a pesar de las desigualdades, segregaciones y los días de encierro, por las cuarentenas tanto en Chile como en el mundo, que han activado angustias, ansiedades, miedos en circunstancias donde muchas personas carecen de materiales y condiciones básicas para la vida, influidas por las mismas necesidades, y el contexto previo de estallido social, han hecho surgir iniciativas que buscan fomentar la solidaridad y apoyo mutuo. En estas iniciativas “tal como en un juego colaborativo, esa fraternidad, sororidad y empatía popular es lo que históricamente ha llevado a ganar las más importantes batallas y sentar precedentes” (Arias-Loyola, 2020, p. 110), siendo estos espacios de encuentro esenciales para abastecerse conjuntamente, para alimentarse en ollas comunes y para suplir carencias vitales, donde se va construyendo colectivamente la dignidad, para que sea costumbre. Por lo que podría esta crisis, ser un gatillante para insembrar la creciente posibilidad y necesidad de plantearse una nueva manera de vivir.

La Educación en tiempos de Coronavirus

Comprendiendo que el coronavirus ha resaltado las problemáticas que se venían arrastrando hace ya varias décadas no sólo en el país sino a nivel global, tanto las desigualdades e inequidades existentes se vieron profundizadas develando la crisis multifacética en la cual nos encontramos inmersos. De este modo, es fundamental profundizar la situación que desencadenó la pandemia en el ámbito educativo, puesto que, a final de cuentas, este es el ámbito principal en que se desarrolla la experiencia en cuestión.

Sobre eso mismo, se vuelve innegable que la pandemia ha dejado al descubierto de manera brutal y abrupta antiguos problemas que, en la presencialidad, latían fuertemente, relacionados a las desigualdades sociales, de acceso a la educación, a la salud, entre otras. Eso considerando “las asimetrías de poder; el burocratismo en el sistema y en las instituciones; los regímenes de control y el disciplinamiento” (Goldar, 2020, p.73), los cuales han sido desnudados en estos tiempos de coronavirus. Además, ha hecho emerger otras disparidades que se traducen a su vez en violencias

múltiples, pues llega de manera tal, que "se instala en las poblaciones más vulnerables, las que luchan día a día por su sustento y que carecen de salud, de educación, de un trabajo digno que reconozca su labor; profundizando así su situación de empobrecidos, de oprimidos y que es aliviado desde los gobiernos por el asistencialismo, no para solucionar el problema estructural sino para mantener su situación de dependencia" (Pino, 2020, p.79).

De ese modo, no sólo se ha propiciado un aislamiento social sino también pedagógico. En este aislamiento pedagógico las/os/es educadoras/es se han visto presionadas/os/es y obligadas/os/es a desarrollar prácticas que respondan a lo tecnológico y virtual. De este modo, la preocupación principal ha pasado a ser el problema técnico del manejo y montaje de clases online, dejando de lado las preguntas esenciales de los procesos de enseñanza y aprendizajes, tales como el por qué, el qué, para qué, en qué contextos y sobre todo con quiénes, considerando que las/os/es educandos son el:

...aspecto que desde la educación popular es prioritario pensar, para dar reconocimiento a los actores del hecho educativo, quienes hoy quedan nuevamente en un segundo lugar. Así, las preguntas hoy se instalan en lo técnico para la implementación de una clase, en lograr las evidencias de que el curso se dio y así conseguir desde los entes gubernamentales y el sistema en sí, encasillar en los formatos, en informes técnicos y en preocupaciones de conexión, de aprendizaje de plataformas y no por los sujetos, por sus temores, por sus necesidades. (Pino, 2020, p.81)

Esta desconexión y desinterés total con las necesidades de las/os/es niñas/os/es, adolescentes, jóvenes y personas estudiantes también se transfiere a las, los y les docentes ya que:

Los ministerios de educación no valoran la labor del profesorado ni los toman en cuenta para la planificación de los procesos. Además, sus salarios son bajos y en muchos países están sometidos a un nivel de enajenación que es inadmisibles. Dado el evidente deterioro de la imagen, el perfil, las condiciones laborales y los salarios del magisterio, hay que aprovechar este momento para dignificarlo. (Azmitia, 2020, p.49)

Aunque estas problemáticas educativas, al igual que las sociales, están lejos de ser nuevas. Por el contrario, se anclan más bien en un proceso de privatización de la educación, que pone al neoliberalismo como "telón de fondo" de la misma (Azmitia, 2020, p.49). Lo cual se explica por el "desembarco neoliberal del Banco Mundial en la educación del continente; en los últimos 35 años la mayoría de las reformas educativas en América Latina, se han hecho con el patrocinio y la asesoría

del Banco Mundial” (Ídem), expresándose en una percepción mercantil de lo educativo. De esta manera, se concibe la educación únicamente como una mercancía y servicio, lo cual repercute directamente en los idearios educativos y políticas pedagógicas. De ese modo, se ha propagado una configuración neoliberal del sistema educativo, que termina por fomentar inequidades e injusticias, dejando fuera de las escuelas justamente a las/os/es que viven situaciones de precariedad y vulnerabilidad, permitiendo situaciones de explotación infantil, expulsión y marginación.

En términos concretos, el cierre de las distintas instituciones educativas a puesto de manifiesto las diferencias de oportunidades educativas en los distintos hogares, marcados por un factor de clase, así como el acceso a comida, puesto que “en América Latina muchos niños y niñas van a la escuela por la alimentación lo cual aumentará, aún más, los altos índices de desnutrición” (Azmitia, 2020, p.49). Por otro lado, entre las desigualdades que ha hecho emerger abruptamente esta crisis social sanitaria, está la brecha digital como punto central para el desarrollo educativo. La brecha digital pone en el centro las diferencias entre quienes tienen los recursos para acceder a las redes (tecnológicas o virtuales) y quienes no, entre quienes pueden acceder a la educación virtual a distancia y quienes no, tanto porque no cuentan con los recursos para pagar internet o porque no cuentan con energía eléctrica en sus hogares, mostrando la inviabilidad de la educación virtual como reemplazo de la educación presencial, ya que no es capaz de incluir a todas/os/es.

Otro efecto imprevisto de la pandemia ha sido un reconocimiento de lo obsoleto que está el sistema educativo, debido a varias razones. La primera que debemos nombrar es la identificación de una estructura fragmentada del conocimiento, que es impartida autoritariamente, donde los procesos educativos se terminan centrando en los contenidos. Estos contenidos muchas veces no tienen utilidad para la vida, están desactualizados y descontextualizados, e impiden atender la complejidad de los procesos. Esto se suma a metodologías inadecuadas, donde se desarrollan materias unilateralmente, fomentando así virtudes y actitudes pasivas como la sumisión, obediencia y subordinación, mediante un aprisionamiento de las, les, los educandos en competencias y estándares, que obligan a aprender - y enseñar- a partir de un sólo método. De este modo, se difunde “un conocimiento que niega la diversidad de saberes, en un ejercicio homogenizador de los procesos, de sus estructuras, a tal punto que toca su subjetividad, el interior de su ser que queda sometido, sin darse cuenta y dispuesto a responder las tareas inmediatas que no abren espacio para la reflexión crítica, para la transformación” (Pino, 2020, p.80), viéndose potenciada lo que Freire denominó como educación bancaria (1971).

Por otro lado, se ha evidenciado también una de las problemáticas estructurales del sistema educativo actual en América Latina: su forma monocultural. Esta forma refiere a que, la escuela

tradicional con su visión universalista del conocimiento no permite la relación con la cotidianeidad e implica que hay una intención de invisibilizar las epistemologías indígenas, que se ven reprimidas y/o combatidas. Esta situación se vuelve especialmente problemática al considerar que "cuando no se toma en cuenta la cultura, la educación en vez de encerrar un gran tesoro como afirma Delors, entierra un gran tesoro. El pensamiento eurocéntrico, colonial y patriarcal le ha hecho mucho daño a la educación pues ha promovido el desprecio de la historia, de lo cotidiano y de la experiencia" (Azmitia, 2020, p.49).

De ese modo, pareciera que el virus, si bien abre un momento histórico de mucho sufrimiento, también pone de manifiesto la necesidad de replantearnos los modos de vida, y en particular los modos educativos. Es desde ahí que se percibe el surgimiento de energías movilizadoras para generar propuestas que buscan reinventar el sistema educativo. Como plantea Jara (2020) en este contexto podemos identificar el desafío educativo principal, es decir, buscar un modo de "contribuir a construirnos como personas críticas, propositivas, que desarrollemos todas nuestras capacidades humanas, intelectuales, emocionales y prácticas, con el fin de que podamos contribuir a la realización de las transformaciones que se requieren. No una educación para adaptarnos, justificar y resignarnos ante la realidad que se nos impone" (p.7). Por lo que corresponde que surja de esta coyuntura, no es una vuelta a una "normalidad", que permita retomar los estilos vida como eran antes de la pandemia, los cuales -siguiendo las consignas del estallido social- eran el problema, sino que "repensar y resignificar nuestras propuestas educativas con otra lógica, con otro sentido" (Ídem).

Desde lo escrito en el párrafo anterior, podemos ver que el desafío, entonces, implica y "exige caminos alternativos porque no podemos solucionar los problemas actuales, con las soluciones de ayer; eso estaría indicando nuestra incongruencia, y tal vez, nuestra falta de ética con nosotros mismos y con los demás" (Azmitia, 2020, p.53). Tomar la crisis como oportunidad para la educación, oportunidad para la reinención de nuestras pedagogías, de nuestros sentidos pedagógicos, para oxigenar nuestras prácticas educativas, desde las que:

...es muy importante darnos cuenta de que estamos atravesando este proceso no sólo con preocupación, cuidado, miedo, etc., etc., sino con una especial necesidad de que el confinamiento no signifique perder los vínculos que se sostienen en la cotidianidad de los procesos educativos de cualquier índole: escolarizados, no formales, en dinámicas comunitarias y organizacionales, etc. (Goldar, 2020, p.75)

Poniendo al centro aquellos vínculos, que son cruciales para el desarrollo de experiencias de aprendizajes relevantes, significativas e integrales donde la empatía, la solidaridad es lo que más necesitamos fomentar para contribuir en este contexto, ya que el individualismo, la rigidez, el egoísmo y la arrogancia sobran. Desde esa mirada, entonces, nunca cobró más sentido la idea de “una educación para la vida”, recordando que la educación es parte de la vida. Por ende, es necesario “seguir construyendo otras pedagogías basadas en el diálogo, en el trabajo intercultural, en la reflexión crítica y participativa de los procesos; elementos que se reconfiguran desde la educación popular” (Pino, 2020, p.83), lo que implica llevar el quehacer pedagógico a las cotidianidades que vive la gente en su diario vivir. Así es posible apostar por una pedagogía de la cotidianeidad, rescatando para el proceso educativo el aprendizaje inserto en territorios y comunidades.

Estos son aprendizajes que se conciben en la experiencia colectiva, y que supone el esfuerzo de hacerlo desde las historias personales, desde las experiencias cotidianas y desde ahí construir identidad colectiva, comunitaria, y nuevos aprendizajes que permitan hacer una lectura crítica de los entornos. Entonces, hablar de pedagogía de la cotidianeidad es “visibilizar y colocar al centro de los aprendizajes el factor que constituye la emoción. La emoción significa poner en movimiento, activar la intencionalidad y la transformación. Se trata de hacer educación desde la experiencia individual para ser parte y participar activamente en la construcción de lo colectivo” (Álvarez, 2020, p.105). Contexto de necesidades y desafíos que la experiencia de la Ludoteca Itinerante Deambular tuvo que enfrentar, así como responder.

Una experiencia educativa ambulante: Ludoteca Itinerante Deambular

Teniendo en cuenta el escenario expuesto en los apartados anteriores, se hace necesario hacer un recuento de los efectos que estos tuvieron en el desarrollo de la Ludoteca. El primero de estos eventos, el Estallido Social, ocurrido a finales de la primavera del 2019, tensionó al proyecto educativo comunitario. De esta manera, se propició una búsqueda de espacios organizados dentro del territorio en conjunto con Epuwen, llegando a confluir con tres organizaciones: el Comité de Niñez de la Coordinadora Feminista 8 de marzo (CF8M), las vecinas de Casa Ñaña y Las Payasas Revueltas. En conjunto se levantó una asamblea abierta, la cual decide posicionarse desde una reivindicación feminista, que dispute la visión de infancia, promoviendo la participación comunitaria intergeneracional, con una visión de las/os/es niñas/os/es como sujetos políticos, relevando sus voces y opiniones frente a la contingencia. Desde ahí, emergen y se organizan 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/as/es. Durante

enero de 2020 se desarrolló la “Escuela de Verano Epuwen”, en cual la Ludoteca fue uno de los talleres semanales. Ambos encuentros veraniegos llevaron a consolidar un grupo de treinta niñas/os/es, y tres educadoras.

El proceso vivido en esa agitada primavera se vio sometido a una evaluación en la primera semana de marzo del 2020, buscando desde ahí generar una proyección para el año, que se vio truncada con la llegada del virus al territorio denominado como Chile, y con ello, sabernos cohabitando con y en una pandemia. Como se expuso anteriormente, este proceso trajo consigo las cuarentenas, el aislamiento, y una agudización de la crisis socioeconómica y además surgieron cambios y diferencias (intereses, motivaciones, tiempos, proyecciones, etc.), en la organización con las personas de los otros talleres con quienes se compartía -en aquel entonces- el espacio físico. Por lo que se generó y extendió una tensión que, sumada a una serie de necesidades radicalmente distintas en el cambio de escenario, llevó al grupo de Ludotecarias a tomar la decisión político-pedagógica de reconfigurarse y estrechar su propia identidad como proyecto educativo autónomo itinerante, confiando en la autogestión y sobre todo en las redes, nombrándose como “Ludoteca Itinerante Deambular”.

En este nuevo ciclo educativo, ahora en versión coronavirus, se comenzó a levantar información, mediante llamados telefónicos y una consulta comunitaria, con el objetivo de conocer las necesidades e intereses de las familias y niñas/os/es en el contexto de la pandemia, y así adecuar la Ludoteca al nuevo escenario. Los temas que emergieron fueron principalmente nutrición, alimentación y cocina. Aquello implicó una nueva forma de interactuar, mediante la facilitación de experiencias de aprendizaje a distancia, a través de la entrega de materiales pedagógicos lúdicos, en los hogares de las/os/es niñas/os/es (con todos los resguardos sanitarios). Además, se propiciaron espacios para el diálogo y comunicación con las madres, abuelas, tías, que resultaron ser las cuidadoras principales de las/os/es niñas/os/es. Siendo una de las experiencias notables en el 2020, durante los meses de cuarentena, y gracias al levantamiento inicial de información, la consolidación de una amplia red autogestionada, que brindó la posibilidad a ocho familias de la comunidad (30 personas aproximadamente) de recibir cajas de alimentos frescos, integrales y con abundantes probióticos, gracias a la solidaridad y apoyo mutuo, un rasgo característico del proyecto Ludotecario.

También, gracias a dicho proceso diagnóstico, se tomó la decisión de enfocarnos en el trabajo y articulación territorial, en sintonía con las reflexiones iniciales sobre la importancia del encuentro, del contacto presencial en los procesos educativos. Esto sumado a la realidad de las, los y les niñas/os/es participantes del proyecto que no contaban con los recursos socioeconómicos ni digitales

y/o de conexión para sostener un espacio de taller virtual, por lo que seguimos sentipensando otra forma de darle sustento a un nuevo ciclo educativo en su versión coronavirus. Debido a que no era una opción desistir y dejar de activar en el territorio con la Ludoteca, pues sabíamos que los estragos de la pandemia iban a ser resentidos por las niñeces y también por la clase popular, y queríamos mantener y cuidar los vínculos existentes, desde la solidaridad y amor.

Esto nos llevó a una búsqueda de cómo ajustar la propuesta educativa de la Ludoteca en las circunstancias de emergencia sanitaria, con el propósito de seguir forjando espacios de aprendizaje mutuo, resistiendo en comunidad los embates de la pandemia. Ahí fue donde el concepto de Itinerancia nos entregó sentido, nos dio confianza para activar la Ludoteca desde otro imaginario, viendo mutaciones en su forma, más no en su esencia. En un primer momento, el cambio, la mutación de “forma” de la Ludoteca, en donde inicialmente surge como taller al alero del Proyecto Epuwen, debido a los cambios vistos de disposiciones, intereses, necesidades, proyecciones y principios entre otros elementos, marcaron un quiebre con aquella propuesta inicial. Además, esta nueva propuesta promovió el enfoque educativo desde y hacia las niñeces en la Ludoteca, por lo que los caminos se separaron, lo cual también nos impulsó a decidir ser un proyecto autónomo e independiente. Fortaleciendo así nuestra esencia itinerante, empoderarnos de nuestro quehacer pedagógico, afianzando nuestra propia autodeterminación, recreando las metodologías para que fuesen pertinentes con el contexto incierto de la pandemia, siendo una oportunidad para la reinención educativa del proyecto educativo.

Para lograr la articulación de la Ludoteca, se generó una comprensión propia de lo itinerante. En ese sentido, si partimos de las definiciones de los diccionarios se asocia lo itinerante con el ser ambulante, es decir, que va de un lugar a otro. En este contexto particular, en cierta consonancia con el vocabulario enciclopédico, se concibe el itinerar como la acción del traslado de un cuerpo a un contexto o momento diferente. Por lo cual este proceso va nutriendo y forjando experiencias nuevas que permiten plasmar, o dejar huella del conocimiento adquirido por donde este va pasando” (Comandary, 2017). Aunque sin confundir la “itinerancia” con “itinerario”, ya que este último, es más bien la ruta que se sigue para llegar a un lugar, por lo que se entiende que el viaje tiene un fin determinado, llegar a cierto lugar. En la búsqueda del origen de la palabra Itinerante, según el diccionario etimológico, ésta proviene del latín tardío *itinērans*, -antis ‘viajero’, y este de *itinērāri* ‘viajar’, der. de *iter*, *itinēris* ‘camino, viaje’ (RAE, 2017). Por lo tanto, se establece una relación de la itinerancia con la acción de viajar, asimismo a el/la viajero/a “el viaje le permite razonar, conocer y aprender por análisis propio muchas de las situaciones que vive. Esto le otorga una comprensión a

partir de sus propias experiencias, un diálogo propio, que permite descubrir y auto- enriquecerse” (Comandary, 2017).

Por otra parte, este sentido itinerante, se reflejó en diferentes aspectos. En primer lugar, las temáticas de las experiencias de aprendizaje facilitadas deambularon según intereses, necesidades, curiosidades de las personas partícipes, dentro de los cuales se mencionan y valoran aprendizajes sobre juegos, cuentos, cocina, alimentación, nutrición, y cuidado al medioambiente.

En segundo lugar, este concepto en términos más concretos se tradujo en que los espacios físicos utilizados fueron cambiando, tanto por su disponibilidad y principalmente por lo circunstancial de la emergencia sanitaria. De esta manera, evidenciamos que la educación no necesita de un espacio determinado para ser, porque los aprendizajes ya están siendo, más allá de las paredes de una sala. Podemos aprender en una cancha, en una plaza, en una junta de vecinos/as/es, en la calle, en las casas, etc. Por ende, la educación puede ser en cualquier parte y con quién sea. De ese modo, la práctica pedagógica itinerante no es un acontecimiento nuevo, aun así, se ha convertido en algo atingente para la realidad actual, tal como dice Comandary (2017) las nuevas realidades, las nuevas situaciones, los nuevos lugares y espacios provocan en el ser humano procesos de adaptación para enfrentar los nuevos escenarios, consecuencia de la itinerancia que interrumpe la normalidad y genera expresiones para enfrentar el o los nuevos contextos.

Un tercer aspecto que reflejó la esencia itinerante que fue tomando la Ludoteca son las diversas y cambiantes metodologías, recursos y materiales pedagógicos que se facilitaron. De este modo, al existir un amplio abanico etario (ya que participaron niñas/os/es desde los 3 hasta los 12 años), la adaptación, versatilidad y flexibilidad fueron claves para desarrollar las experiencias de aprendizaje a distancia, mediante la entrega de material educativo en los hogares, recalcando que “la itinerancia en muchos casos conlleva una improvisación, una adaptación a las diversas situaciones que surgen en el proceso del ir y venir”. (Comandary, 2017). Al fin y al cabo, es parte de la vida y la existencia misma el ser itinerantes, ambulantes, nómadas ya que somos seres en constante cambio, en un dinamismo continuo, tanto de forma física como psicoemocional y social, dado que crecemos, nos transformamos, cambiamos, mutamos, vivimos y morimos, y en ese transitar montones de personas y sucesos pasan por nuestras vidas, siendo la impermanencia la única certeza.

De ese modo, cabe destacar, que la itinerancia se presenta como una expresión de la metáfora líquida presentada por Bauman, la cual posteriormente dio origen a la teoría de la pedagogía líquida. En ese sentido, entendemos que “lo <<Líquido>> es la característica de lo que, -sin dejar de ser la

misma cosa-, sufre un continuo cambio de forma cuando al entrar en contacto con el entorno se lo somete a algún tipo de tensión” (Laudo, 2014, p.22). Y en este caso, la Ludoteca ha sido como el agua, que sigue siéndolo aun adoptando continuamente la forma del recipiente que sea, por ende, encontramos una estrecha relación entre la esencia itinerante y líquida del proyecto Ludotecario.

Cultivando la salud a través de los alimentos con y desde la Ludoteca

Otro efecto que trajo consigo la pandemia, ha sido el poner en la palestra la esfera de la salud y el autocuidado. Esta centralidad se observa no sólo desde el lavado de manos y sanitización de los espacios, tanto dentro como fuera de los hogares, sino también desde lo mental, emocional, físico y también alimenticio, entre otras prácticas de cuidado personal y colectivo. Frente a este nuevo énfasis comunitario, la Ludoteca Itinerante Deambular, no se vio exenta de sus efectos o alcances: muy por el contrario. De hecho, el cuidado a través de lo alimentario fue el aspecto que más influyó en su desarrollo, plasmado en las experiencias aquí sistematizadas.

Más concretamente, los efectos comenzaron a sentirse mientras sucedía la adaptación en la metodología de trabajo de la Ludoteca en su versión pandémica entre marzo y abril del 2020. En ese periodo tuvo lugar otra experiencia simultánea, que funcionó como gatillante para el giro de salud y alimentación que se tuvo como proyecto. En este caso nos referimos a la gestación -desde mediados de abril- y entrega de las “Cajas del Buen Vivir” -en julio- gracias a aportes voluntarios, junto con la creación y difusión de la revista Tejiendo Resistencia. Esta experiencia se remonta a la asociación con Casa Ñaña. En dicha casa vivían cinco mujeres pobladoras que sentipensaban la necesidad de levantar alguna iniciativa en ayuda de las/os/es vecinas/os/es en situación de creciente precarización, y a quienes se sumaron las educadoras de la Ludoteca, otra vecina del barrio y un amigo ilustrador, formando un grupo de nueve personas interesadas en generar algún tipo de apoyo dentro de la dificultosa circunstancia en aquel territorio.

Este apoyo intencionado por el grupo se vio enfrentado a la insuficiencia de las ayudas del Estado y el gobierno, que buscaron dar solución al ámbito alimentario, entregando cajas de alimentos, aun así, persistía el hambre y la escasez de alimentos en muchas poblaciones. A lo anterior, se suma que aquellas cajas, en su mayoría, contenían comida enlatada y abarrotes, con los cuales no era posible elaborar una alimentación saludable, ni balanceada (Landereta, 20 de mayo de 2020). Frente a dicha situación, esta colectividad se propuso compartir frutas, verduras, avena y harina integral, frutos secos, legumbres, fermentados llenos de probióticos tales como: pan de masa madre, chucrut, vegetales fermentados y kombucha, además de hierbas medicinales (lavanda, pasiflora, eucalipto,

tomillo, entre otras). Fueron alimentos seleccionados y algunos elaborados de forma casera y artesanal por la colectiva, con el propósito de nutrir la microbiota intestinal y de esa forma potenciar el cuidado y fortalecimiento del sistema inmunológico, mediante el contenido de las cajas del Buen Vivir. Por su parte, la revista surge como complemento de las cajas, para dar a conocer la importancia de la alimentación generando una representación lúdica e ilustrada de la relación estrecha entre sistema inmune, microbiota, intestinos y alimentación. Además, incluyó recetas, apartados sobre salud mental y emocional, el uso medicinal de plantas, mostrando diferentes formas de cuidar la salud de manera autónoma y natural.

La forma de vincular esta iniciativa a la Ludoteca, fue enlazando la entrega de las cajas autogestionadas de alimentos a las familias de la comunidad educativa, desde la intención de compartir una forma de cuidar la salud mediante lo alimenticio. Gracias a los aportes voluntarios de las amistades y redes conocidas que nos hicieron llegar, se logró recaudar un monto que permitió facilitar cajas con alimentos proyectados para dos semanas a ocho familias, siendo aproximadamente treinta personas las receptoras. Cabe mencionar que, como educadoras de la Ludoteca, realizamos un catastro previamente a la entrega, para conocer el historial médico de cada integrante de la comunidad educativa, y de esa forma forjar un criterio pertinente con el contexto pandémico. Por lo cual se priorizó la entrega de las cajas a esas familias, donde habitaran tanto niñas/os/es como adultas/os/es con enfermedades respiratorias, autoinmunes y/o inflamatorias, comprendiendo la necesidad de reforzar sus organismos al coexistir con enfermedades y/o condiciones de salud que los dejaran en situación de mayor vulnerabilidad frente al coronavirus.

Esto, a su vez, se relaciona con otra experiencia clave, que simultáneamente reforzó este planteamiento. Nos referimos a la recolección de los sentipensares de las/os/es niñas/os/es y las familias participantes de la Ludoteca, mediante una consulta comunitaria realizada entre comienzos de abril y mayo del 2020. Esta consulta en algunos casos fue realizada por teléfono, pero en la mayoría de los casos, se entregó impresa en los hogares, para luego de unos días, ir en busca de las impresiones ya respondidas y eventualmente transcritas en la web. De esta manera, se generaron las estadísticas que se comparten a continuación, mostrando las notables respuestas que nos ayudaron a dilucidar qué debíamos seguir abordando en nuestro andar ludotecario en tiempos de pandemia. A continuación, los extractos de la consulta comunitaria (**Figura 1**) facilitada a la comunidad educativa:

A) ¿Cuáles son las principales actividades que realiza Ud. durante el día (excluir la noche), en este período de crisis sanitaria?

Sobre las respuestas a esta pregunta, -de la muestra total de 17 personas que respondieron-, se observa que 14 respondieron que una de las principales actividades que realizan durante el día en el período de crisis sanitaria, es “hacer la comida”.

B) Según sus necesidades e intereses, ¿qué temáticas de talleres le interesa?

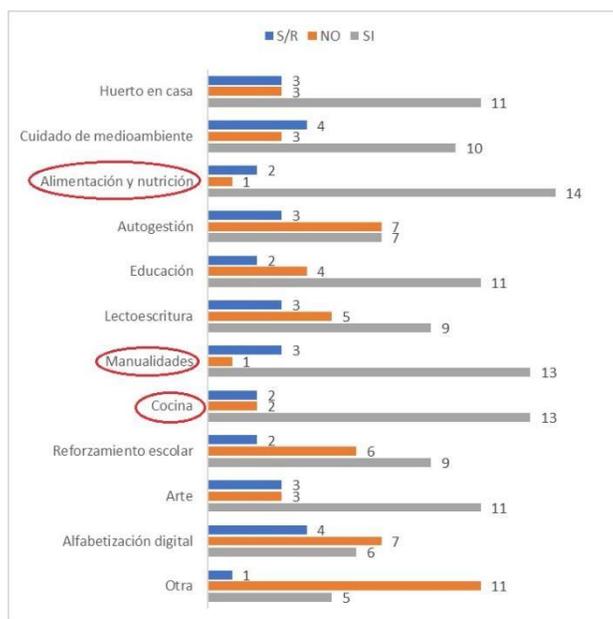
En esta pregunta las respuestas eran de opción múltiple, donde un 82,4% (14 personas) respondió que le interesa como temática de taller la “alimentación y nutrición” luego con un 76, 5% (13 personas) le interesa el tema “cocina” y finalmente con un 76, 5% (13 personas) contestaron que les interesa también las manualidades.

C) Y las/os/es niñas/os/es que están en casa, ¿qué temáticas imaginan para los talleres?

Con respecto a esta pregunta en torno a lo que imaginan las/os/es niñas/os/es para los talleres, la temática con más votos fue “alimentación y nutrición” siendo 14 personas que seleccionaron aquella opción (82,4%), seguida por “Cocina” y “Manualidades” ambas con 13 votos (76,5%).

Figura 1

Gráfico respuestas de las/os/es niñas/os/es sobre temática que imaginaron para el taller



Los extractos anteriormente mostrados, se consideran como antecedentes relevantes para justificar la decisión político-pedagógica de la Ludoteca, sobre el desarrollo de la temática alimentaria en el ciclo educativo 2020, por ende, tomarla como eje de la presente sistematización. Estos resultados, a su vez, refuerzan la importancia de abordar las experiencias relacionadas a la promoción de la alimentación saludable siendo una forma de “hacer una educación como diálogo de saberes anclados en la experiencia del sujeto” (Messina, 2008, p.10). Es esencial comprender que, en este trabajo, la forma de investigar se vincula a la concepción de sistematización que la comprende como “un proceso que parte de la práctica reflexiona la práctica y produce saber para transformar la práctica” (Messina, 2004, p.21).

En otro plano, estas decisiones se fundamentan en reflexiones, tanto personales como colectivas, respecto a la nutrición. Entre estas reflexiones, destaca la decisión de dejar de lado el consumo de carnes, y productos derivados de animales, priorizando una dieta basada en plantas integrales. Lo cual trajo consigo un proceso de investigación en el que se descubrió la estrecha e importante relación entre las temáticas de alimentación, la salud intestinal y el sistema inmunológico, tan relevantes para enfrentar una pandemia, entre otras afecciones de salud, bajo argumentos que serán detallados más adelante. Esto nos impulsó a sensibilizar a la comunidad educativa de la Ludoteca con respecto a la importancia de lo que comemos, además de generar formas de compartir alimentos saludables, a través de la autogestión. Promover la autogestión de la salud mediante la promoción de la alimentación saludable como Ludoteca, fue -y sigue siendo- una decisión política pedagógica principal y fundante del proyecto, que por lo mismo se decidió sistematizar en este trabajo investigativo.

En esta sección hemos desarrollado los principales antecedentes de la investigación, que considera elementos contextuales como el Estallido Social y la Pandemia, además de abordar la situación de la educación en tiempos de emergencia sanitaria. Además, se presentaron antecedentes introductorios sobre la experiencia a sistematizar, introduciendo la Ludoteca como experiencia educativa itinerante y la importancia del cultivo de la salud a través de la alimentación en este contexto actual. A continuación, se presentará la problematización de la investigación y posteriormente el marco conceptual.

ACERCA DE LA PROBLEMATIZACIÓN

*“¿Qué mundos tengo
dentro del alma
que hace
tiempo vengo
pidiendo medios
para volar?
(Alfonsina Storni, 2002).*

La relevancia de esta propuesta de investigación, a través de una sistematización de experiencias es que al ser un “proceso de construcción crítica de conocimientos sobre la acción, no se alimenta de datos parametrizados; por el contrario, se nutre de información que refleja y corresponde a los proyectos desarrollados, develando conflictos, tensiones y obstáculos, así como oportunidades, posibilidades y potencias del quehacer colectivo” (Ghiso, 2011, p.7), lo cual nos permitió la reconstrucción de la experiencia diaria para, de ese modo, generar insumos y reconocer y atesorar conocimientos desde el cotidiano para enfrentar las próximas crisis venideras. En este sentido, al ser los hábitos y prácticas alimenticias algo que se vive diariamente y al mismo tiempo son esenciales para nuestra supervivencia, es que buscamos indagar en este ámbito dentro de la comunidad educativa. Para lo cual se ha considerado a la sistematización de experiencias, el enfoque y método de investigación para identificar las maneras y las acciones que la Ludoteca Itinerante Deambular ha promovido para el fomento de la alimentación saludable de quienes conforman y participan en el proyecto.

Para nuestro caso vemos que la alimentación toma, además, un foco particular puesto que la pandemia ha exacerbado la desigualdad de ingresos, de alimentos y nutrición en América Latina y el Caribe, donde se ha percibido un círculo vicioso entre la creciente precarización de la vida – incluyendo la salud- y la malnutrición, cuando es sabido que una mala nutrición supone mayores riesgos de contraer diversas enfermedades. En esa misma línea, se hace necesario mencionar que “el estado de la Seguridad Alimentaria y la Nutrición en el mundo (Informe SOFI) ha develado que en Chile un 15,6% del país (2,9 millones de personas) tiene algún tipo de inseguridad alimentaria” (FAO, 2020). Estas inseguridades se corresponden a las incertidumbres que viven las personas, con respecto a su capacidad para obtener alimento -en un sistema precarizado-, viéndose obligadas a aceptar menor calidad o cantidad en los alimentos que consumen, o se quedan sin ellos por uno o más días lo cual

es inseguridad alimentaria grave. Sumado a que en la región latinoamericana “las dietas saludables podrían ser hasta cinco veces más caras que una que sólo cumpla con los requerimientos calóricos de una persona” (Ídem). Por lo que es muy restringido y en muchos casos prohibitivo, proporcionarse y acceder a dietas saludables que aporten los nutrientes esenciales para los organismos y que promuevan un bienestar en las personas.

Lo anterior se suma a que recientemente en América Latina y el Caribe se han revelado alarmantes cifras de malnutrición por sobrepeso, obesidad y desnutrición. En Chile, “más de 10 millones de personas sufren de obesidad o sobrepeso según cifras de la Federación Mundial de Obesidad (World Obesity Federation) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) la ha definido como una enfermedad crónica y multifactorial” (Ducci, 2020). Cifras que van en aumento en tiempos pandémicos, donde han quedado en evidencia cambios en los hábitos de consumo de las personas. Al parecer, los consumidores “han tendido a preferir dietas menos nutritivas, menos frescas y más económicas. Dicha decisión podría explicarse por una disminución significativa del ingreso familiar y las restricciones a la movilidad impuestas para evitar la propagación del coronavirus” (FAO y CEPAL, 2020). De hecho, se ha observado un aumento en el consumo de enlatados, no perecibles, empaquetados, y ultra procesados seguramente por su conservación de tiempos prolongados y porque suelen ser menos costosos que los frescos. Sin embargo, esto conlleva ingerir comestibles con niveles elevados de azúcares, grasas saturadas, sodio y calorías, de hecho, la última Encuesta Nacional de Salud, muestra que “sólo un 15% de las personas consumen las cinco porciones de frutas y verduras que recomiendan OMS y FAO” (Ídem), generando un mayor impacto negativo en la calidad nutricional de las dietas.

Todo lo anterior, pone de relieve una problemática asociada a la falta de acceso a la salud, y a dietas nutritivas y balanceadas, donde se advierte el fomento de estilos de vida poco saludables, sustentado en varios elementos, dentro de los cuales se destaca la difusión publicitaria de ideas que promueven una alimentación globalizada basada en chatarra, donde se confunden muchos comestibles con alimentos, cuando en verdad los alimentos nutren, alimentan y la comida chatarra no realmente. Por ende, los hábitos alimenticios estarían siendo creados desde un lugar poco saludable, que se entrelaza a un estilo de vida similar, donde abunda el estrés, la precariedad, el cansancio, la falta de energía vital, las enfermedades, el escaso tiempo libre, la falta de movimiento corporal y ejercitación, el restringido acceso a la salud pública y de calidad y el poco tiempo, que refleja la búsqueda de comida rápida, obviando la parte nutritiva del acto de comer. Problemáticas que no han sido abordadas por el gobierno, quienes se han limitado a la entrega de una serie de cajas de comida que no contenían alimentos frescos nada de frutas ni verduras, ni hubo apoyo estatal para acceder a

ellas, sabiendo lo importante y esenciales que son para el sistema inmune y para el cuidado de la salud, por lo que no sólo no aportan en la resolución del problema, sino que lo agravan.

Esto se vuelve de especial interés al considerar que estamos ante una situación crítica donde las personas, además de preocuparse por el abastecimiento de alimentos y su seguridad alimentaria, “requieren y demandan herramientas para saber cómo integrar recomendaciones de alimentación fáciles, asequibles, conscientes y saludables, para sobrevivir” (FAO y CEPAL, 2020, p.10). Tener participación y herramientas en el cuidado de nuestra salud, accediendo a dietas nutritivas y hábitos alimenticios saludables es menester en la actualidad, necesidad que también ha sido relevada en la comunidad Ludotecaria en La Faena.

Pareciera ser fundamental que los espacios educativos, sobre todo de primera infancia, juegan un rol fundamental a la hora de promocionar prácticas que contribuyan a nutrir nuestros organismos y estilos de vida. Compartimos montones de horas diariamente con niñas/os/es y bebés en los momentos de alimentación, pero ¿somos conscientes sobre lo que se comparte alimentariamente, sabemos las funciones, componentes, aportes y/o daños sobre eso que “comen” ellas/os/es? Es por esto, que se pretende sistematizar las experiencias vinculadas a la promoción de la alimentación saludable con la intención de identificar y compartir, desde nuestras andanzas y vivencias con y desde la Ludoteca, los elementos que obstaculizan benefician y fomentan este ámbito de la vida, para ser eventualmente socializados con otras personas, espacios, colectividades.

Es por todo lo problematizado anteriormente, que aceptamos y al mismo tiempo compartimos con quienes nos lean, la invitación de Messina (2011) que ha resonado en nuestro andar Ludotecario, y en la práctica reflexiva e investigativa del quehacer pedagógico, la cual nos anuncia que:

Invita a los lectores a valorar más su propia experiencia, a darse cuenta de todos los saberes que están allí, esperando ser reconocidos. Invito a los lectores a animarse a observar su experiencia, a observar la experiencia de los otros, a mirar la vida cotidiana en toda su diversidad, como un espacio de aprendizaje. Sistematizar la vida cotidiana es un ejercicio que se hace a partir de observar y preguntar por el sentido de las cosas. (p.15)

Compartiendo el sentido transformador de la sistematización, empapadas de la riqueza de las experiencias y de los saberes que allí anidan, se propuso como pregunta de investigación lo siguiente: *¿De qué forma la Ludoteca Itinerante Deambular desarrolla acciones orientadas a la promoción de la alimentación saludable en la población La Faena, Peñalolén en contexto de pandemia 2020?*

En la búsqueda de respuestas frente a esta interrogante, es que reconocemos a la sistematización como el enfoque, método y proceso que nos orientó a producir conocimientos y aprendizajes significativos desde la práctica, que permitieron apropiarnos críticamente de las experiencias, saberes y sentires vividos en la Ludoteca Itinerante Deambular en torno a la alimentación saludable y de esta forma enriquecer y mejorar la práctica misma. Para esto se plantearon los siguientes objetivos:

❖ **General:** Sistematizar experiencias de promoción de la alimentación saludable, desde la Ludoteca Itinerante Deambular en la población La Faena de la comuna de Peñalolén en contexto de Pandemia 2020.

❖ **Específicos:**

- Describir la experiencia de la Ludoteca Itinerante Deambular teniendo como foco la alimentación saludable en contexto de pandemia 2020.
- Identificar los elementos que dificultan, favorecen y potencian la promoción de la alimentación saludable en la comunidad educativa.
- Proponer lineamientos pedagógicos en torno a la alimentación saludable para fortalecer prácticas educativas comunitarias.

MARCO CONCEPTUAL

En esta sección se abordan los principales conceptos que articulan la investigación. Se consideran aspectos relacionados al “buen vivir” y a la noción de “vivir bien”. Se incorporan elementos de educaciones en perspectiva crítica como la educación comunitaria y la educación popular feminista. Finalmente, se desarrollan aproximaciones sobre las ludotecas comunitarias y alimentación saludable, además de la noción de “episteme de la práctica”.

Buen Vivir, Vivir Bien

*“¡Despertemos, despertemos humanidad, ya no hay tiempo!
Nuestras conciencias serán sacudidas
por el hecho de estar sólo contemplando
la autodestrucción basada en la depredación capitalista,
racista y patriarcal”
(Berta Cáceres).*

El primer concepto para definir es el de Buen Vivir, Vivir Bien, que se desarrolla como una perspectiva que se enfrenta al paradigma de la cultura occidental, por lo que, para hacer una correcta definición del concepto, consideramos necesario hacer un pequeño contraste con dicho paradigma.

Para elaborar una primera definición del paradigma de la cultura occidental, es necesario partir de una visión que la define primariamente como Antropocéntrica, es decir, tiene al ser humano como centro de todo, aunque sería más pertinente llamarlo Androcéntrico por el carácter patriarcal fuertemente arraigado en el paradigma cultural occidental. Está sería entonces una concepción de mundo que se ha expandido e impuesto a través de un modelo civilizatorio que ha arrasado con muchísimas culturas, sobre todo ancestrales, posicionándose como el modelo hegemónico, que presenta “un modelo civilizatorio que lo podríamos definir con las tres “ex”: explotación, exclusión y extinción, ya que ha demostrado su gran capacidad de generar no-salud” (Monsalvo, 2014, p.2). Modelo que, para algunos pensadores, “ha sido impuesto desde el siglo XVII, pero que estaría llegando a su etapa final” (Sousa Santos, 2020), donde además se reconoce con mayor claridad que la confrontación central de nuestra época es una confrontación ética, “es la disputa antagónica entre dos paradigmas: uno, centrado en el mercado, el lucro, el individualismo, la imposición autoritaria, el consumismo, la depredación de los bienes comunes... el otro, centrado en el cuidado de la vida, la

solidaridad, la equidad, justicia social y ambiental, el respeto a las diferencias y las diversidades”(Jara, 2020, p.7).

Así, en el paradigma antropocéntrico e individualista, podemos reconocer que las/os/es humanos se sienten por encima y fuera de la Naturaleza, donde Naturaleza es la flora, la fauna, las selvas, los mares, los lagos, los ríos, sobre los que se sienten dueños/as y señor/as de toda forma de vida. Asimismo, consideran a la Naturaleza como un almacén de recursos a disposición. Donde sus valores son: “el tener, el crecimiento lineal de la producción y de la acumulación, la competitividad, las estructuras de poder piramidal, la visión dualista de la realidad (cuerpo/psiquis; materia/energía; etc.)” (Payán y Monsalvo, 2009, p. 20). Por ende, la Naturaleza, sólo tiene un valor instrumental.

Esta forma de comprender el mundo ha traído una profunda transformación de la mano del ser humano en la Tierra, el cual “ha tenido tal nivel de impacto que ha generado el cambio de era geológica pasando del Holoceno al denominado Antropoceno, en donde se reconoce el potencial del ser humano de modificar el planeta” (Poo, 2020, p.20). Pareciera ser que la noción de “ilimitado” dentro del paradigma que fomenta el progreso, con frases como crecimiento sin límites, ha pasado a ser una idea muy nociva para la Vida en la Tierra, por lo que “interpretar desarrollo como aumento de la producción y el consumo y sustentarlo en la extracción y quema de combustibles fósiles ha llevado a un desequilibrio trágico entre sociedad y naturaleza con consecuencias impredecibles no sólo para la especie y la civilización humana sino para el conjunto de los habitantes de la biosfera” (Estrella, 2021). Mediante esta concepción se ha promovido la destrucción de ecosistemas enteros mediante aquella idea de la expansión ilimitada que trae consigo el desarrollo, por lo que la humanidad cree que progresa cuando realmente se destruye a sí misma. “Se trata de una crisis del modelo de dominación capitalista, patriarcal, extractivista, racista y colonizador, que ha sido hegemónico y que pugna por seguirlo siendo” (Jara, 2020, p.7).

Esto, a su vez, ha traído lo que se conoce como la “crisis civilizatoria” de nuestra época, que se puede entender como la crisis de la manera de vivir que tenemos hoy en día., que se expresaría en “la crisis de la modernidad, de los mitos del crecimiento, del desarrollo, del progreso” (Bautista, 2017 en Uzcátegui, 2021, p.29). El alcance de esto es tan global, que no se puede resumir en un solo punto, sino que abarca una serie de dimensiones, dentro de las cuales se destaca la medioambiental, que nos tiene en vilo como especie, en el que “el acaloramiento planetario, un cambio antropogénico que avanza más rápido de lo que previó a principios de 2007 el Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)” (Bartra, 2013, p.27) donde se han observado incrementadas las lluvias torrenciales, las inundaciones, los avasalladores huracanes,

sequías prolongadas, incendios descontrolados aceleramiento de deshielos que han elevado el nivel del mar, alterando drástica y dramáticamente los ecosistemas con la consecuente pérdida de vida silvestre. Por otra parte, en la actualidad ya se ha consumido el 50% de la capacidad regenerativa del planeta en donde la vida en vez de multiplicarse, se está extinguiendo rápida y aceleradamente. Debemos recordar-nos que “la vida humana representa solo el 0.01% de la vida existente en la Tierra” (Sousa Santos, 2020). Diariamente se están extinguiendo 150 especies animales, “la mayor pérdida de diversidad biológica desde que desaparecieron los dinosaurios” (Uzcátegui, 2021, p.28). Por tanto, la extensión sin tope de esta gran crisis de escasez de la cual:

...la humanidad creyó que se iba a librar gracias al capitalismo industrial y que hoy regresan agravadas y globalizadas, porque el sistema que debía conducirnos a la abundancia, que nos prometió la abundancia, resultó no sólo injusto, sino también social y ambientalmente insostenible y ocasionó un catastrófico deterioro de los elementos indispensables para la vida. (Bartra, 2013, p.40)

Frente a tal visión de mundo, y los problemas que ha causado, los pueblos indígenas originarios han expandido y promovido una alternativa, en la forma de uno de los paradigmas más antiguos, el “paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien”, sustentando en una “forma de vivir reflejada en una práctica cotidiana de respeto, armonía y equilibrio con todo lo que existe, comprendiendo que en la vida todo está interconectado, es interdependiente y está interrelacionado” (Huanacuni, 2010, p.11), que se expresa en los términos suma qamaña (aymara) o sumak kawsay (quechua), significa “vivir bien” (Bolivia) y “buen vivir” (Ecuador) respectivamente. La traducción que más se aproxima es “vida en plenitud”. También reconocida como vida comunitaria, donde esta interconexión establece que, si se daña un parte del todo, por ejemplo, a una especie en particular, se daña a la comunidad en su conjunto, deteriorando así la Vida. “Por lo tanto, para vivir bien no hay que pensar sólo en lo humano sino en la integralidad de la comunidad” (Huanacuni, 2010, p.79). Esta concepción se ha popularizado sobre todo en estos tiempos de crisis civilizatoria, donde muchas/os/es personas están buscando otros principios sobre los cuales cimentar sus vidas, transitando a otros paradigmas de vida, en concordancia con nuevos sentidos que se prefiguran hoy en día.

De ese modo las muchas naciones indígenas originarias desde el norte hasta el sur del Abya Yala toman una ruta radicalmente diferente a la occidental, en la que se considera a la Vida como el centro de todo, y por ende su concepción paradigmática es de tipo biocéntrica, donde “los valores son: el ser/ estar, relaciones en redes, respeto, solidaridad, sustentabilidad, visión holística del

Universo. La Vida es un entramado de relaciones y los seres humanos una hebra más de la trama de la Vida” (Payán y Monsalvo, 2009, p. 20), en base a los que cada paradigma cultural genera distintas éticas que implican diferentes formas de ser y hacer, además de maneras de relacionarnos con todo y todos/as/es. De esa forma, cuestionan las promesas de progreso y desarrollo que en algún momento guiaron a toda la humanidad, que ya han mostrado totalmente sus limitaciones y efectos devastadores, “sobre todo en países altamente desarrollados como los europeos, en los que hoy en día la prioridad ya no es el desarrollo sino la forma de revertir todo el daño que se ha causado” (Huanacuni, 2010, p.27).

En términos más concretos, la propuesta de la Cultura de la Vida propone un paradigma ya no individualista sino Comunitario, “el cual llama a reconstruir la visión de comunidad (común-unidad) de las culturas ancestrales” (Huanacuni, 2010, p.12), dónde la comunidad se considera como estructura y también unidad de vida, la cual contiene toda forma de existencia, más allá de lo humano. Lo anterior “no significa que desaparezca la individualidad, sino que ésta se expresa ampliamente en su capacidad natural en un proceso de complementación con otros seres dentro de la comunidad” (Ídem). Se nos plantea entonces desde el Buen Vivir, Vivir bien, que estamos interconectados y que somos interdependientes, existiendo así una conciencia planetaria, conciencia de entramado, entretejido, dependiente de la cooperación y no de las jerarquías, puesto que nadie sobrevive sólo, no lo hacen los árboles, ni los animales, tampoco lo hacemos las/es/os humanos. Por lo que, en la cosmovisión de los pueblos indígenas-origenarios, no se habla de desarrollo; "para nosotros no existe un estado anterior o posterior, de subdesarrollo y desarrollo, como condición para lograr una vida deseable, como ocurre en el mundo occidental. Al contrario, estamos trabajando para crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el Vivir Bien, que se define también como vida armónica en permanente construcción” (Huanacuni, 2010, p.29).

Cabe mencionar que no es lo mismo Vivir Bien que vivir mejor, porque esta última idea se condice con vivir mejor a costa de las otras personas o seres, donde el “vivir mejor es egoísmo, desinterés por los demás, individualismo, sólo pensar en el lucro. Porque para vivir mejor se hace necesario explotar al prójimo, se produce una profunda competencia, se concentra la riqueza en pocas manos” (Huanacuni, 2010, p.34). El aspirar a vivir mejor -según la perspectiva de los pueblos ancestrales- implica validar y aceptar que unos/as/es “estén mejor a cambio de que los otros, las mayorías, vivamos mal. Estar mejor nosotros y ver a otros que están peor no es Vivir Bien” (Huanacuni, 2010, p.35). Y además se declara el no creer en una concepción lineal y acumulativa del progreso y desarrollo ilimitado a costa de las otras personas y de la Naturaleza. Se fomenta el

complementarse y no competir, donde todas las formas de existencia aspiren y transiten a una vida plena.

A modo de síntesis, podemos plantear que para fines de este trabajo el “Buen vivir” es vivir en plenitud, en armonía con el Cosmos, la Tierra, y todas las formas de Vida existentes en el planeta. Implica la comprensión y respeto de las interconexiones, interrelaciones e interdependencias entre las/os/es habitantes (no sólo humanos) de la Tierra. Plantea la idea de vivir en equilibrio con todas las formas de existencia que encontramos, mediante la construcción de relaciones que surjan de la reciprocidad y complementariedad. Estos son los principios fundantes de este paradigma comunitario con énfasis biocéntrico, que se plantea como una alternativa al desarrollo, motivo por el cual se torna un concepto fundamental para la presente investigación, al ser un sustento del proyecto educativo Ludotecario planteándose además como un horizonte a transitar en la experiencia misma de estar siendo en comunidad.

Educaciones en Perspectiva Crítica

Ahondando en el ámbito educativo de este marco conceptual, se presenta el segundo tema, nombrado Educaciones en perspectiva crítica, donde se expondrán constructos teórico-prácticos en relación con Educación, que resuenan tanto con los principios de la Ludoteca Itinerante Deambular, así como con las experiencias a sistematizar. En un primer momento se abordará la Educación Comunitaria, desde la cosmovisión de los pueblos indígenas y en un segundo momento, la Educación Popular Feminista, que ha sido un pilar del proyecto Ludotecario en el cual se ahondará próximamente.

Educación Comunitaria

*“Sentado en las rodillas de mi abuela
oí las primeras historias de árboles y piedras
que dialogan entre sí con los animales y con la gente
Nada más, me decía, hay que
aprender a interpretar sus signos
y a percibir sus sonidos que suelen
escondese en el viento”
(Elicura Chihuailaf, 2008).*

La primera dimensión sobre el segundo concepto en torno a Educaciones en perspectiva crítica que se desarrollará es sobre la Educación Comunitaria, la cual se encuentra estrechamente enlazada al primer concepto declarado en este apartado, ya que vendría a presentarse como la alternativa pedagógica derivada del Buen Vivir, Vivir Bien.

Esta pedagogía se enmarca en una perspectiva y propuesta decolonial, que se enfrenta a los presupuestos de la modernidad europea. Esta modernidad está expresada en la colonialidad o matriz colonial de poder (MCP), es decir, una forma de comprender el mundo que “destituye las prácticas de vida, conocimiento y pensamiento que se convierten en un estorbo para la constitución y marcha de la modernidad occidental y la occidentalización a la vez” (Mignolo, 2020, p.1). Esto se refiere entonces, a una comprensión de todo aquello que queda fuera de la modernidad, o que no cabe en su proyecto expansionista y colonizador como un elemento subyugable, en función de una serie de oposiciones binarias, en base a las que se elaboran las relaciones sociales, y las comprensiones de mundo de la modernidad (Palermo y Quintero, 2014). De ese modo, se organiza una perspectiva, en la que la:

La diversidad epistémica se encuentra amenazada por la catalogación como saberes ausentes o no-existentes a una serie de epistemes que no se atienen a los cánones de la ciencia, angostando el campo de la realidad relevante y delimitando una “línea abismal” que separa lo verdadero, lo universal, lo objetivo, lo neutral (la ciencia), de lo falso, lo particular, lo no científico (otros saberes). (Guelman y Mercedes, 2018: 195)

Dónde todo modo de conocimiento indígena, popular, o incluso experiencial, caben dentro de esa catalogación de “lo falso”, “lo particular” y no-científico (De Sousa Santos, 2009). En consecuencia, la MCP implica:

Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior del desarrollo histórico de la humanidad lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. (Lander, 1993: 24)

Lo cual trae consigo lo que Quijano (2020) ha denominado la colonialidad del saber, en tanto existe una jerarquización de los conocimientos, siendo el europeo blanco aquel queda en la cima y es capaz de establecerse como verdad, que sólo es posible de posicionarse como tal en base al desplazamiento de estos conocimientos, que suelen ser puestos como una no-existencia, que permite en sí la existencia de la verdad hegemónica (De Sousa Santos, 2011).

Frente a esta situación, con el modo pedagógico de la Ludoteca -y el presente trabajo-, es validar el “lugar de enunciación” de la comunidad educativa en la población “La Faena”, entendiendo este concepto como “una construcción de subjetividad ligada a la memoria sociocultural, sin dejar de tener en cuenta la incidencia de la historia personal y las experiencias vitales de cada enunciador personal” (Palermo, 2014: 71), como espacios de construcción de saberes. Para lograr seguir el proyecto decolonial de “desligarse de las dicotomías impuestas, articuladas en occidente, principalmente, quien sabe y el conocido, el sujeto y el objeto, teoría y práctica. Esto significa que el pensamiento decolonial habita en la exterioridad (el afuera inventado por y desde el interior para constituirse como un interior)” (Mignolo, 2017, p.42), mediante la constitución de “vínculos entre sujetos portadores de saberes distintos, aunque igualmente valiosos. De lo anterior se desprende que todos pueden constituirse como educadores, aunque no todos posean el mismo saber para ser compartido y enseñado.” (Guelman y Mercedes, 2018, p.196), como base del proceso pedagógico.

Posicionándose así el proyecto desde una noción de epistemología del sur, entendido dicho concepto como:

...el reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las injustas desigualdades y las discriminaciones causadas por el capitalismo y por el colonialismo. (De Sousa Santos, 2011, p.35).

De ese modo, esta propuesta pedagógica se plantea desde una crítica a lo que se ha entendido como “educación tradicional”, propugnada por los distintos Estados desde tiempo de la colonia en América Latina, la cual en todos los niveles educativos -desde las salas cuna hasta las universidades-, no presentan muchos cambios, " a pesar de las reformas y de las buenas intenciones, aún conservamos una enseñanza antropocéntrica, individual, competitiva y desintegrada" (Huanacuni, 2010, p.62). Es decir, que la educación siempre ha respondido a la MCP, con sus fundamentos epistémicos, instalando una visión colonial de mundo, y de ese modo tornándose un poderoso instrumento de control donde se podía:

...someter[nos] ya no sólo físicamente, sino también mentalmente, una forma de colonización que continúa vigente hasta hoy y que es aún más poderosa, pues nos hace parte del sistema colonial y a veces sus más fervientes defensores: ésta es precisamente la educación. Por lo tanto, la liberación de nuestras mentes pasa por restablecer nuestras propias formas de educación. (Huanacuni, 2010, p.63)

A su vez, este modelo educativo colonial ha derivado en múltiples aspectos de lo educativo, desde las teorías, modelos y enfoques; “el modelo conductista, el enfoque constructivista, la teoría psicogenética de Piaget, la teoría histórico-cultural de Vygotsky, el aprendizaje significativo de Ausubel y otros, todos sumiéndonos en la racionalidad” (Huanacuni, 2010, p.63). Esto ha significado una diversificación de teorías, más no en cambios estructurales que transformen la lógica individual antropocéntrica. El actual sistema de educación desde el ciclo inicial con lo más bebés hasta la educación superior se basa, afirma y reafirma en las enseñanzas la primacía de la competencia, siendo la lógica de relación imperante que genera una carrera por el éxito, lo cual anula la posibilidad de complementarnos en los procesos del aprendizaje. “Occidente motiva y promueve -a través de su principio "ganar no es todo, es lo único"- la lógica del privilegio y del mérito y no de la necesidad

real comunitaria. La existencia de un ganador implica que haya muchos perdedores” (Huanacuni, 2010, p.50).

Promoviendo una visión alterna, en la que se comprenda la interconexión de los diferentes elementos que rodean a las personas, como la naturaleza, que nos muestra que todo está conectado, donde la vida se encuentra entrelazada, por eso el paradigma de la cultura de la vida es comunitario, por ende "los procesos de aprendizaje no pueden ser individuales o aislados del entorno" (Huanacuni, 2010, p.64). Lo que implica que la educación comunitaria “enseña, comprende y respeta las leyes naturales” (Ídem), poniendo como punto central que la educación traspasa los límites de las aulas, y que ni se inicia ni termina en ese lugar, ya que es permanente “la vida es dinámica, por lo tanto, también la enseñanza y el aprendizaje lo son, permanentemente vamos aprendiendo y enseñando, no podemos decir un día que ya no queda nada que aprender o que ya lo sabemos todo” (Huanacuni, 2010, p.66). El aprender nunca se acaba, la educación es permanente, por lo mismo es vital que ésta se piense y proyecte fuera de las aulas también, porque no sólo se aprende en esos lugares tradicionales como jardines, escuelas, universidades, sino que, en todas partes, se aprende en las calles, en los pasajes del barrio, en las plazas, en las canchas, en las casas, en donde se coloque la intención de aprender-nos.

Así, una educación que se base en principios y en un enfoque comunitario, no sólo cambian los contenidos, sino que se transforma una concepción de mundo imbricada en lo educativo. Tal como mencionamos en el concepto del Buen Vivir, este paradigma de vida en la esfera de la educación nos invita a:

...salir de la lógica individual antropocéntrica para entrar a una lógica natural comunitaria; salir de una enseñanza y evaluación individuales a una enseñanza y valoración comunitarias; salir del proceso de desintegración del ser humano con la naturaleza a la conciencia integrada con la naturaleza; salir de una enseñanza orientada a obtener sólo fuerza de trabajo a una enseñanza que permita expresar nuestras capacidades naturales; salir de la teoría dirigida a la razón para sólo entender, a una enseñanza práctica para comprender con sabiduría; salir de una enseñanza que alienta el espíritu de competencia a una enseñanza-aprendizaje complementaria para que todos vivamos bien y en plenitud. (Huanacuni, 2010, p.65)

Implicando que la enseñanza-aprendizaje se vincula directa y estrechamente a la vida cotidiana, donde los aportes de los aprendizajes son prácticos, no se proyectan únicamente para fines intelectuales sino para generar acciones-complementadas, no individuales-, las que a su vez producen

productividad. Por lo tanto, la pedagogía comunitaria, “para ser productiva, necesariamente tiene que estar ligada a las leyes del multiverso, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra y el Cosmos; la pedagogía expresada de manera natural en las comunidades está siempre ligada a los ciclos de la vida” (Huanacuni, 2010, p.69). En definitiva, vemos que la educación se descentra del individuo humano, y pasa a ser integrada por todo lo que compone al territorio que rodea a una comunidad, considerándola como elemento fundamental para que puedan llevarse a cabo los procesos educativos, así como los productivos.

Cabe mencionar que bajo este paradigma lo productivo se entiende como parte de la esencia de la Naturaleza donde sembramos para luego cosechar frutos, respetando los ciclos de la vida. Si fuese de otro modo, la educación estaría desconectada y descontextualizada tanto del entorno como de la vida misma. Y, a su vez, instala un nuevo modelo de aprendizaje, de carácter circular, relevando que las/os/es profesores aprenden de las/os/es niñas/os/es y viceversa, potenciando una educación que va de ida y vuelta, donde se rompe la lógica verticalista y unidireccional en la enseñanza y se propician espacios para compartir la vida, entendiendo que “si seguimos bajo un proceso de enseñanza jerárquico, seguiremos proyectando el Estado jerárquico” (Huanacuni, 2010, p.66), reproduciendo así las lógicas del paradigma individualista, del cual ya hemos ahondado en sus mecanismo y estragos.

Se destaca de educación comunitaria tiene que propiciar espacios en primera instancia para descubrir las propias potencias y capacidades, para luego amplificarlas. Lo cual no quiere decir que haya que aislarse para esa amplificación, sino que generar espacios complementarios con otros seres, espacios, potencialidades, capacidades. De esta forma, a través de la educación se crea algo más que fuerza de trabajo, se crean conocimiento, habilidades, actitudes para la vida, como por ejemplo la empatía, la autoconciencia, autonomía, respeto entre muchas otras, prosperando no sólo el propio ser, sino que también a la comunidad con la que se cocrea. Pareciera ser que “la vida florece cuando hay diálogo, cuando hay complementación, cuando hay reciprocidad, cuando hay deliberación” (Huanacuni, 2010, p.70). Haciendo necesario y atingente en esta transitar hacia el Buen Vivir el “repensar y resignificar nuestras propuestas educativas con otra lógica, con otro sentido” (Jara, 2020, p.7), al mismo tiempo que reinventamos la educación, y a nosotras/os/es mismas/os/es desde el paradigma comunitario por la cultura de la vida.

Por ende, y a modo de síntesis, podemos decir que la educación comunitaria implica que la comunidad tiene un rol activo de en los procesos de aprendizaje, que interviene en la educación, “no solamente el maestro es el actor principal de la educación, sino toda la comunidad, entendiendo que la educación inicial empieza en la familia” (Huanacuni, 2010, p.66). Por lo que se plantea que

todas/os/es los actores de la comunidad puedan tomar decisiones y al mismo tiempo tener responsabilidades en los procesos de aprendizaje.

Educación Popular Feminista

*"El futuro de los niños es siempre hoy
mañana será tarde..."
(Gabriela Mistral).*

La segunda dimensión, sobre las educaciones en perspectiva crítica, se relaciona a la Educación Popular Feminista. Para abordarlo, se hará un breve recorrido por el acumulado histórico de su andar, mediante el reconocimiento de cinco troncos históricos que la han forjado como un enfoque de educación que deriva en propuestas educativas y pedagógicas para toda la sociedad. De esta forma se pretende dar a conocer el acumulado propio, con sus características y particularidades, que han sido principios de base para la Ludoteca Itinerante Deambular desde que nació como un taller hasta la actualidad, donde se ha afianzado el sentido de la educación del proyecto Ludotecario en las premisas de esta propuesta que “desde las luchas de independencia en nuestra patria grande latinoamericana, la educación popular se ha venido llenando de contenido” (Mejía, 2014, p.3).

Para poder comprender a cabalidad la educación popular, es necesario tener en consideración el desarrollo de la educación en América Latina y el Caribe desde el siglo XIX, que, tal como fue expuesta en el concepto anterior, ha sido entendida como un medio de transmisión e instalación de la MCP, funcionando, así como parte constitutiva de la colonialidad del saber y de la educación colonizadora, que quedó en el continente latinoamericano como herencia y patrón a seguir. Sin embargo, proyectos de transformación social desde los grupos excluidos y dominados de la sociedad que buscaban su emancipación, comenzaron a trazar caminos en pos de co-construir una práctica y proyecto educativo en el mapa latinoamericano de la época “como la respuesta para hacer efectivas las modificaciones necesarias al sistema de dominación” (Mejía, 2011, p.23) y de esa forma la Educación Popular (EP) se va construyendo desde diferentes perspectivas emancipatorias, “por ello tiene infinidad de troncos que le dan vida a propuestas metodológicas y actividades coherentes con el proyecto político que se buscaba” (Ídem).

En ese primer tronco estaría conformado por dos actores protagónicos en las luchas por la independencia (siglo XIX) en América Latina y el Caribe, ellos fueron Simón Rodríguez y José Martí, “nacidos en realidades profundamente injustas y conservadoras que padecían la opresión colonial en todos los planos de la vida social (el económico, el político, el cultural y, por supuesto, el educativo)”

(Ouviaña, 2018, p.53-54). Una de las apuestas que no varió en el tiempo por Rodríguez fue fundar escuelas gratuitas y públicas, donde "la columna vertebral fuese la educación popular y el objetivo principal crear voluntades para una vida digna" (Ouviaña, 2018, p.55). Martí, por su parte, "siempre tuvo a la educación como llave de ingreso a –y potente martillo para la construcción de– un mundo descolonizado" (Ouviaña, 2018, p.56). Aunque pueda parecer paradójico, ambos educadores en pleno proceso de lucha y confrontación armada concibieron "a la educación como columna vertebral de sus proyectos revolucionarios" (ídem). Siendo fundamental como punto de encuentro entre estos educadores populares, se concibe que el Educar no se reduce a la transmisión de conocimiento, al sólo brindar herramientas de análisis y/o propagandizar ideas. Sino que educar "es, ante todo, aportar a la creación de pueblos activos, protagonistas de su destino y con capacidad de pensamiento y acción propios" (Ouviaña, 2018, p.57).

El segundo tronco histórico está relacionado a los intentos de construcciones de universidades populares a mediados del siglo XX, en América Latina, diferenciándose de las otras universidades por promulgar la idea de que se "educaba a los obreros y requería, por los sujetos destinatarios, cambiar el contenido, los tiempos y la manera de concretar el proceso educativo. Los dotaba de conciencia sobre su lugar y su papel en la historia" (Mejía, 2014, p.4), propiciando espacios de construcción, organización y defensa de los intereses de estos grupos de trabajadores.

Otra experiencia latinoamericana considerada como tercer tronco histórico de la Educación Popular fue la construcción de una escuela de esencia aymara y quechua, donde la más representativa fue la escuela Ayllu de Warisata en Bolivia en 1931 de la cual destacamos la promoción de la idea de que "Existe una práctica educativa propia de los grupos indígenas, derivada de su cultura. Por ello, plantea hacer una propuesta de educación como movimiento, proceso de creación cultural y transformación social" (Mejía, 2014, p.4).

El cuarto tronco constitutivo de la historia de la Educación Popular fue la fundación en 1955 del Movimiento Fe y Alegría, el cual "nació para impulsar el cambio social por medio de la educación popular integral" (Fe y Alegría, 1981 en Mejía, 2014, p.5) comprometiéndose en la transformación de las personas para construir sistemas sociales justos y democráticos.

Estos cuatro troncos históricos, se reconocen como propulsores de la búsqueda de una educación propia de Abya Yala, en algunas ocasiones llamada educación popular, realzando las particularidades de cada realidad. Siguiendo la pauta de los cuatro troncos históricos mencionados anteriormente, en la década de 1960 toman lugar una serie de procesos históricos que se identifican

como quinto tronco histórico donde se retoma el nombre de Educación Popular con unos de sus referentes insignes Paulo Freire. También la EP recibe el nombre de Educación Liberadora, Educación Emancipadora, la cual a nivel teórico-práctico coincide con la época de mayor desarrollo y auge de la educación popular en América Latina “...en la cual se dan una serie de construcciones conceptuales y prácticas como crítica a la forma de la cultura y la colonialidad” (Mejía, 2014, p.5).

Aquellas otras construcciones conceptuales relevantes en el continente en el siglo XX fueron la teoría de la dependencia, la teología de la liberación, la comunicación popular, el teatro del oprimido, la filosofía de la liberación, la investigación-acción-participante, y muchas otras. En este contexto y al calor de las luchas se fue consolidando la apuesta político-pedagógica de la Educación Popular, la cual se encuentra en construcción constante, motivo por el cual no tiene una sola definición estática o definitiva. Que sin dudas ha ido creando un acumulado el cual se sigue presentando al mundo como una concepción con sus teorías, propuestas pedagógicas y metodológicas, enfatizando que el hacerlo desde los intereses de los grupos oprimidos y excluidos “permitirá la transformación de esa condición para construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas” (Mejía, 2014, p.6).

Para lograr dicho objetivo, una de las ideas de base de lo que se conoce como Educación Popular, se expresa en la clásica relación freiriana entre los opresores y los oprimidos que tiene que ver particularmente “con la condición de clase y la apropiación desigual del ‘saber’ socialmente valioso” (Morales y Retali, 2018, p.123), poniendo en el centro de la discusión las características y las condiciones de la opresión. Al respecto el autor señala que “la contradicción entre los opresorxs y lxs oprimidxs sólo puede superarse a través de un proceso de liberación de ambxs” (Morales y Retali, 2018, p.123-124), que se ve dificultado porque las formas en las que se producen las situaciones de opresión generan que las, les y los oprimidos no busquen liberarse liberando, sino que lo hagan deseando y buscando convertirse en los opresores. Dicho de otra manera, “la ambición de lxs oprimidxs no es desarrollarse a sí mismxs, libremente, y colaborar al desarrollo de los que son como ellxs, sino llegar a ser como lxs opresorxs” (Ídem).

Por eso se plantea la necesidad de una pedagogía del oprimido, donde la educación sea liberadora, que se encuentre ligada estrechamente al movimiento popular, donde se parta siempre de necesidades y demandas concretas, que se oriente al fortalecimiento de las dinámicas organizativas y orientes acciones prácticas para la transformación. Una educación que afirma que:

...enseñar no es transferir conocimientos sino crear condiciones para su producción colectiva, que deconstruye la relación de poder desigual entre educadorxs-educandxs para superarla en un sentido emancipatorio. Una educación que entiende dialécticamente los procesos de transformación, que proclama –sin vacilaciones– que nadie libera a nadie, porque nos liberamos juntxs, hombres, mujeres, niñxs, todxs, mediatizadxs por el mundo que nos rodea. (Morales y Retali, 2018, p.116)

Es fundamental resaltar un aspecto que Freire no advirtió en los primeros años de desarrollo de la Educación Popular, relacionadas a las “tremendas secuelas del patriarcado como forma específica de opresión que subyuga a las mujeres y privilegia a los varones en toda práctica educativa y en las relaciones sociales en general” (Morales y Retali, 2018, p.123), problemática que sería asumida por parte del propio Freire años después en su libro la Pedagogía de la Esperanza, en el que reconoce que no problematiza sobre la esencia patriarcal de la sociedad, ni la considero en su Pedagogía del Oprimido, pasando por alto la lucha de las oprimidas, así como los procesos de liberación de las mujeres. Cabe resaltar también la necesidad de advertir, de visibilizar las particularidades y las luchas de las disidencias, sobre todo en el momento histórico actual que estamos viviendo en pleno siglo XXI donde los feminismos-múltiples- se encuentran en auge, potenciando un movimiento global. De ese modo vemos que, si bien Freire fue una figura importante para el desarrollo de la educación popular, esta necesita de adecuaciones y cambios que se adapten y adopten las nuevas perspectivas, en donde más de una/o/e sujeta/o/e sea considerada/o/e dentro suyo.

Es por lo anterior, que se declara la manera que se comprende conceptualmente a la Educación Popular Feminista, la cual se plantea como una posición en la batalla cultural, en la que se cuestiona el conjunto de relaciones de poder allí emanadas. Se toma del feminismo (Korol, 2007) para sentipensar los asuntos sociopolíticos que atraviesan este posicionamiento, la crítica a la dominación capitalista y patriarcal, el sistemático cuestionamiento a la cultura androcéntrica, la reflexión que apunta a la deconstrucción de las categorías duales, binarias, la búsqueda de horizontalidad y de autonomía, la valoración del diálogo en la práctica política, la radicalidad en la denuncia de los ordenamientos que pretenden disciplinar a quienes resisten la dominación.

Desde esta educación popular feminista se lucha contra todas las formas de desigualdades, discriminaciones y opresiones a mujeres y disidentes, donde se hace necesario ir “reconociendo, problematizando y denunciando las distintas violencias a las que estamos expuestas todos los días, ya sea física, psicológica, sexual, etc. También entendemos que estas múltiples opresiones, perpetúan desigualdades estructurales que nos atraviesan” (Espacio Feminista de La Miguelito Pepe, 2018,

p.184) Es por esto por lo que, se hace clave el encuentro de memorias no sólo en torno a opresiones sino también de resistencias. Por lo que se abre “un amplio camino para la pedagogía feminista, que parte por identificar el patriarcado en nuestros cuerpos y territorios, las opresiones que nos causa, las fuerzas existentes en los mismos para emanciparnos y para realizar colectivamente los esfuerzos de despatriarcalización, sanación, y emancipación” (Korol, 2017, p.26).

En esta búsqueda de enfrentar a todas las opresiones entra en juego otro elemento que no fue considerado anteriormente, el de la infancia, la cual se distingue por resistir frente al adultocentrismo, sistema de discriminación y dominio basada en el adultismo, el cual promueve “la construcción jerárquica mediante la cual, lxs adultxs (y, más en concreto, lxs adultxs de entre 30 y 50 años) son el centro de la sociedad, la cual está construida en base a sus términos, ideas, prejuicios y tópicos” (Alexgais, 2014, p.7 citado en Morales y Retali, 2018, p.120). Elemento que trajo la necesidad de una reformulación particular, ya que la EP no consideró en sus inicios a niños, niñas y niñes, ni teórica ni metodológicamente, al centrarse en la educación de adultos, más en específico, al campesino varón adulto analfabeto (Morales y Retali, 2018). Por lo que” tuvieron que pasar años de lucha y visibilización de la violencia patriarcal adultocéntrica para distinguir la importancia de sentipensar una pedagogía de los oprimidos, oprimidas, de lxs ofendidxs de diversas maneras por la cultura capitalista, patriarcal, racista, homofóbica, imperialista, violenta” (Korol, 2007, p.17).

Se torna imperioso advertir que en la infancia se sientan bases importantes de la construcción de género de las personas, su identidad, su expresión, sus roles y también estereotipos transmitidos en socialización de género hegemónica patriarcal, que determinan las relaciones de poder y también los roles según el sexo asignado al nacer. De esta manera, se configuran procesos de aprendizajes culturales donde se imponen formas de ser y hacer desde un sexismo, binarismo, heteronormatividad y estereotipación excluyente y opresora. A pesar de esto, el auge de los feminismos ha traído consigo que también se faciliten para que las mismas niñas/es/os se encuentren co-construyendo nuevas interpretaciones, subjetividades, formas de vivir y expresarse libremente. Por tanto, el “permitirse construir un feminismo desde y para la niñez protagonista, abre las bases para acompañar desde la educación popular, las múltiples opresiones vivenciadas por las niñas; habilitando espacios de lazos colectivos, rompiendo las fronteras clasistas, etarias y normativas” (Espacio Feminista de La Miguelito Pepe, 2018, p.186).

Estos elementos, y la jerarquización que implementan, se expresa dentro de la teoría de la Educación Popular en lo que Freire denominó como educación bancaria, entendida como transferencia verticalista y jerárquica de los conocimientos, a modo de depósito en las/os/es

educandos, cuyo propósito es la reproducción del orden social, mediante mecanismos de dominación y domesticación social, que perpetúa la relación contradictoria entre opresores y oprimidos, al situar a quien es educada/o/e como objeto, pasivo, que no sabe y dócil, frente a un educador/a/e que sabe y es capaz de moldear a gusto. Siendo la educación popular una propuesta y concepción de lo educativo con una perspectiva ética, política y pedagógica de carácter emancipador que no puede reproducir ni en forma ni contenido las lógicas opresoras. “Al contenido estático depositado en las cabezas de personas que “no saben”, la educación liberadora opone la construcción colectiva y la confianza en los saberes y capacidades de los educandos: el diálogo” (Morales y Retali, 2018, p.129).

Para enfrentar dicha concepción bancaria de la educación, se comprende al diálogo como el corazón de la educación liberadora, ya que significa encuentro entre seres humanos, lo cual es “condición fundamental para su verdadera humanización” (Freire, 1971, p.178). Se genera una diferenciación entre la conversación y el diálogo, donde la primera se entiende como un intercambio de ideas solamente, en cambio, el diálogo “matriz crítica y genera criticidad, se nutre del amor, de la humildad, de la esperanza, de la confianza entre las personas. El diálogo es una relación horizontal de A con B. Sólo un diálogo basado en estas características produce comunicación” (Ídem). Para que se genere esta comunicación basada en el diálogo humanizador es fundamental afirmar que las, los y les niños son interlocutores válidos, más allá de la edad cronológica y al mismo tiempo es fundamental que las/os/es adultas/os/es comprendan los modos de expresión de ellas/os/es. Para lo cual, se torna crucial para poder enseñar-nos, el saber escuchar, que no es lo mismo que oír, porque escuchar “implica valorar la palabra del otro, y en ese mismo acto, valorar la otredad” (Morales y Retali, 2018, p.131). Para que se genere una buena escucha es necesario que quien escucha, tenga la disposición y apertura de transformar sus propias opiniones en base a lo que va aconteciendo mientras tiene lugar un diálogo, “una buena escucha es la que realiza quien favorece la existencia de condiciones de posibilidad para que el interlocutor se sienta escuchado” (Ídem).

Este encontrarse con la comunidad en un diálogo, permite aportar a los procesos educativos que vive la comunidad y al mismo tiempo, aporta a los procesos educativos de cada persona. Lo cual se vincula con “la validación del saber comunitario y también la validación del diálogo con otras disciplinas y, por sobre todas las cosas, comprender el diálogo de saberes, como un ejercicio necesario de compartir los idearios y las narrativas entre las generaciones” (Álvarez, 2020, p.109). Además de la presencia del encuentro para que sea posible el diálogo, es fundamental la presencia de la ternura. Aunque no nos referimos a ella como un trato delicado, suave y dulce sino como experiencia vivencial, es decir, “como aquello que emerge de un encuentro entre afectos, singularidades que se desean, sujetos vinculados mediante un lazo afectivo, un lazo de amor” (Morales y Retali, 2018,

p.132). Este amor sería del tipo genérico, es decir, a la condición humana lo cual se vincula con una enseñanza de Alejandro Cussíanovich quien plantea que “sólo se aprende para la vida lo que viene acompañado de cariño, de lazo afectivo, de saberse valorado, de tener la experiencia de ser queridos tal y como uno es” (2010, p. 33).

Siguiendo la línea de resaltar elementos que conforman la identidad de la educación popular que la hacen específica acerca de su quehacer pedagógico, y “su carácter emancipatorio-transformador, la cual en y desde su quehacer se hace movimiento social aquí y ahora” (Mejía, 2014, p.3), se torna esencial para el presente trabajo investigativo la utilización de técnicas participativas para abordar las diferentes etapas de la sistematización de experiencias, como disparadores de conversaciones, reflexiones, y experiencias, ya que éstas técnicas “permiten que los saberes previos sean reconocidos y se pongan en juego, que las habilidades personales realicen aportes para el desarrollo grupal” (Algava, 2006,p.9), ya que muchas de éstas técnicas permiten tener un punto común de referencia entre las/os/es participantes, de manera que el aporte de su experiencia particular, enriquezca y amplíe la experiencia colectiva, siendo promotoras de una “experiencia de reflexión educativa común, donde la creación del conocimiento es colectiva y donde todos somos partícipes en su elaboración, y por lo tanto, también de sus implicancias prácticas”(Vargas y Bustillo,1984, p.5).

Las técnicas participativas son claves dentro de la EP, al construir nuevos contextos educativos de aprendizaje donde se posibilite y se promuevan nuevas subjetividades. La Educación Popular, pretende romper los círculos de poder jerárquicos y autoritarios, y cuando se habla del juego, “lo vivimos como la dimensión lúdica de las acciones que cambian al mundo y a nuestras maneras de estar en él. Es el juego en el que nos jugamos, intentando quitarnos máscaras, reaprender la risa, transformar una lágrima en una fuente de encuentros” (Korol, 2007, p.20). Además de rescatar la verdadera dimensión que tiene el cuerpo en el proceso del aprender-enseñar, ya que “devuelven el protagonismo, generan confianza, construyen la dimensión lúdica del aprender” (Algava, 2006, p.9).

En definitiva, para la finalidad de este trabajo, y en concordancia con las visiones de la Ludoteca Itinerante Deambular, entendemos la Educación Popular Feminista como una concepción educativa otra, enfrentada a la visión tradicional, que implica propuestas pedagógicas particulares contextualizadas en miras de la transformación de las, los y les sujetos y de la realidad, requiere comenzar con la descolonización del pensamiento, dejar de subordinar las otras epistemologías que no son hegemónicas, es decir la que proviene de los pueblos indígenas originarios, de las niñeces y adolescencias, y también las que viene del cotidiano, del saber popular, lo cual “exige poner en marcha un currículo contrahegemónico, desaprender el colonialismo neoliberal que hemos

internalizado y naturalizado y deconstruir el imaginario y las prácticas neoliberales aprendidas” (Azmitia, 2020, p.50).

En definitiva, y sintetizando, entenderemos para este trabajo una educación en perspectiva crítica desde los dos conceptos expuestos anteriormente, es decir, Educación Comunitaria y Educación Popular Feminista. En este caso, entendemos que una perspectiva crítica debe, como primer punto, enfrentarse a la MCP, desde los conocimientos propios de las comunidades, puestas en práctica en sus cotidianos. En un segundo punto, descentrada del ser humano, es decir, que tenga en consideración a los seres no-humanos que nos acompañan, así como el territorio en que ocurre el cotidiano de la comunidad. En tercero, que se base en los lazos que forman la comunidad, expuestos en el diálogo común. Y como cuarto, y último punto, que reconozca y se enfrente no solo a las opresiones hacia hombres adultos, sino que sea capaz de oponerse a toda opresión, que sea inclusiva para las mujeres y disidencias, siendo un apoyo en sus luchas específicas, así como que no sea adultocéntrica, es decir, que no mire en menos a les niñes y sus capacidades.

Ludotecas Comunitarias

*“Pobre del que ha olvidado que hay un niño en la calle
Que hay millones de niños que viven en la calle
Y multitud de niños que crecen en la calle
Yo los veo apretando su corazón pequeño”
(Mercedes Sosa, 2009).*

El siguiente elemento que necesita ser desarrollado conceptualmente para darle pertinencia a la presente investigación, es el de Ludotecas comunitarias, siendo la inspiración, forma, metodología y esencia del proyecto que aquí se sistematiza.

Actualmente se comprende mejor que los juguetes, los juegos, los espacios de juego, el tiempo que se le dedica al jugar y los elementos que rodean a las actividades lúdicas son claves en la vida de niñas, niños y niñas. El juego propicia diversos fundamentos sustanciales para la existencia humana, de tipo biológicos, evolutivos, psicológicos, epistemológicos, educativos y psicomotrices, potenciando la idea de que “históricamente, la creación de valor en la especie humana está mediada por una actitud lúdica de relacionarse con el mundo. Y, curiosamente, creemos que el juego es solo cosa de niños y niñas” (Behncke, 2017, p.52)

Cada vez hay más información y conciencia en quienes comparten diariamente con las niñas, de que el juego es más que un entretenido pasatiempo. Se reconoce ampliamente que el juego es un medio irremplazable de expresión auténtica, además de entregar una infinidad de herramientas que potencian el desarrollo holístico de cada persona. “El juego es el lenguaje de los niños” (Behncke, 2017, p.45), que entrega la posibilidad de expresar los mundos internos de las/os/es niñas/os/es, propiciando que se develen parte de las emociones, sentipensares, intereses, sueños, dificultades y preocupaciones.

Durante la niñez jugando es cómo se van adquiriendo conocimientos, habilidades y actitudes, en las diversas dimensiones del ser, en los distintos planos de la vida. Es así como “Maturana plantea que los juegos son ámbitos experienciales desde donde se pueden configurar de distinta manera las relaciones, el espacio psíquico y la corporalidad” (Behncke, 2017, p.49). Y más allá de los tipos de juegos, se resalta el estado emocional lúdico:

...que es el que no tiene miedo, el que disfruta lo que hace, el que está plenamente presente en su hacer, el que abraza la incertidumbre y toma riesgos, el que tiene el asombro encendido,

el que se equivoca, el que se ríe, y el que está abierto a la relación con el mundo y con los otros. (Behncke,2017, p.54)

No es sencillo comprender el mundo, las realidades múltiples son complejas y únicas, por lo que una forma fundamental para desarrollar aquella comprensión es a través del juego, el cual permite resolver interrogantes que se puedan ir presentando, “en la exploración y el juego libre surge espontáneamente el impulso por conocer o impulso epistémico” (Behncke, 2017, p.37). Jugar es motivante para niñas/os/es indistintamente de la edad ya que se encuentra un placer inmediato, placer de sentir el cuerpo, de estar en contacto con y desde los sentidos, placer de imaginar mundos impensados y dejar volar la creatividad, “esta tendencia natural de explorar, curiosa y lúdicamente el mundo se relaciona profundamente con la creatividad” (Behncke, 2017, p.45).

El juego nos permite conectar con el presente, lo cual se hace indispensable para un sano desarrollo ya que se tiene conciencia de lo que se hace, del cómo se hace, de lo que vamos aprendiendo, de hecho, el juego se basa en la concepción de que es una actividad que se hace en el presente, con plena conciencia y atención en lo que se está haciendo, en armonía y fluidez. La persona que juega no está centrada en los efectos o consecuencias de su jugar, se comprende que “va a haber un resultado, pero la atención está puesta en el proceso, de manera que ese proceso surja con fluidez, con el placer de la fluidez” (Behncke, 2017, p.48), la atención está por completo en ese momento preciso y la actitud lúdica es en esencia placentera y entretenida, en tanto se focaliza en el resultado, sino en el proceso. Además que, jugando se genera:

... una relación de total aceptación y confianza en el encuentro corporal de quienes juegan, con la atención de los sujetos puesta en la relación y en el encuentro, no en el futuro, no en lo que vendrá sino en el simple fluir de la relación, lo que es fundamental para el desarrollo de la conciencia corporal, social y manejo del espacio del niño. (Maturana y Verden- Zoller, 2003, p. 233)

El artículo 31 que promulga la Convención sobre los Derechos del Niño (Decreto 830, 1990), reconoce el valor del juego y la actividad lúdica, ya que le enmarcan como herramienta de desarrollo integral, de prevención, de aprendizajes fuera del ámbito formal educativo además de acercamiento a valores nutritivos para las personas. Se hace vital que sea en un ambiente afectivo, seguro, que promueva el deseo e impulso lúdico por crear y apropiarse del mundo, “sin miedo, como el que propicia el juego, es el que permite relaciones amables que amplían nuestros ámbitos de

entendimiento, fomentando así el placer por aprender, que al transformarse en motor propio propiciará todo el desarrollo del potencial de cada sujeto” (Behncke, 2017, p.53).

Sin embargo, en América Latina una parte importante de las niñeces y adolescencias no cuenta con los recursos para jugar tranquilamente, ya sea por falta de espacio en los hogares, en los jardines, en las escuelas, por problemas socioeconómicos de las familias, por la hegemonía de la escolarización, por falta de espacios comunitarios de entretenimiento, entre otros elementos. Toda esta realidad no favorecedora del juego se contextualiza y a la vez se agudiza dada la falta de una tradición lúdica de raíces socioculturales en el país y continente. Es por esta razón que las Ludotecas son organismos de educación no-formal las cuales pueden constituir el espacio que permita desarrollarse a niños y niñas que por diversas razones no cuentan con el entorno adecuado para jugar lo cual interfiere en su desarrollo corporal, cognitivo, emocional, anímico y social.

Las Ludotecas como concepto tienen variadas definiciones, aun así, se consideran como espacios construidos y diseñados en torno a la actividad lúdica. Coinciden autoras/es con características fundamentales como el hecho de ser espacios de encuentro, de expresión lúdica creativas, donde pueden confluír niñas/os/es, adolescentes y adultas/os/es, teniendo como “principal y global finalidad de favorecer el desarrollo integral de la persona en una dinámica de interacción lúdica” (Dinello, 2007), donde se estimula “la capacidad de crear, aprender, decidir, compartir, construir, acordar y proponer” (Arrausi y Guardia, 2016, p.35). Sobre la definición de Ludoteca desde la etimología, la palabra se descompone en dos partes: la primera, *ludo*, del verbo latino <ludos>, <ludere>, que significa *jugar, ejercitarse, hacer como sí*. La segunda parte es *teca*, del griego Thecos, significa *lugar de depósito, de conservación*. En síntesis, la definición para Ludoteca que se toma como referente, entendiendo que es un concepto en constante construcción, es la de “espacios de juego para niños y niñas de un territorio, localidad o barrio determinado, quienes concurren en forma sistemática y voluntaria; donde desarrollan actividades lúdicas, expresivas y culturales” (Arrausi y Guardia, 2016, p.38). Las principales actividades que se realizan en este tipo de espacios son el juego en el lugar, préstamo de juegos y las animaciones lúdicas.

Entonces teniendo en consideración la necesidad de dar mayor protagonismo a la experiencia de las comunidades y de las/os/es niñas/os/es en torno al juego y la expresión lúdica, es que nacen nuevos espacios educativos, entre los que se encuentra los del tipo Ludotecarios, a través de centros que nacen en la década de 1930 en Estados Unidos, teniendo su auge en Europa en los años 60’ (Arrausi y Guardia, 2016). En América Latina se originaron desde los años 80’, las cuales inicialmente tuvieron una función social aportando en la resolución y prevención de problemas,

buscando contribuir al cambio en sus condiciones de vida. Gestionados generalmente desde centros comunitarios o sus propios partícipes, vecinas y vecinos, además de educadores/as y animadores/as socioculturales. En Chile, tres décadas más tarde, específicamente en el año 1996, se abren en Santiago las puertas de la primera Ludoteca comunitaria (Red Latinoamericana de Ludotecas de base comunitaria, 2006).

Cabe mencionar que Chile presenta un alto déficit de horas de juego recomendadas para niñas/os/es. Además, cuando juegan, las temáticas que puntúan el ranking están asociadas a violencia, agresividad y guerras, o con reglas, fomentando la competencia, a través de soportes tecnológicos, por lo que aquellos juguetes o “actividades lúdicas”, se encuentran entre los más vendidos y utilizados.

Al ver estudios de los principales pasatiempos de niñas, niños y niñas en el país, podemos encontrar en primer lugar ver televisión con un 70% a 79% (Observatorio Niñez y Adolescencia, 2014), donde le siguen el salir a comprar, hacer tareas de la escuela y visitar familiares. Incluso siendo el artículo 31 de los Derechos del Niño/a/e el que explicita y promulga “el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes” (Decreto 830, 1990, p.10) esta situación se acentúa, y se puede concluir por una parte que en gran parte de los casos no se cumple a cabalidad el derecho a jugar de las niñas y por otra parte, que existe una deficitaria producción de un medio libre y de bienestar para la niñez al ver los resultados globales de su situación que la encontramos llegando al 73,6% de violencia física y psicológica (Duarte, 2017).

De todas formas, y resistiendo a los embates que la violencia adultocéntrica, patriarcal, capitalista y colonialista genera en el sistema mundo, se resalta de la puesta en marcha de Ludotecas en Chile la apertura de nuevas perspectivas de intervenciones socioeducativas basadas en la actividad lúdica. Donde se vislumbran sus aportes en distintas esferas. A nivel individual, la Ludoteca ofrece a las niñas un espacio adaptado a sus necesidades lúdicas y un tiempo provechoso para el aprendizaje y desarrollo integral. A nivel de núcleo familiar, la Ludoteca genera un espacio en el cual la actividad lúdica es el mediador entre madres, padres, abuelas, cuidadoras, hijas, hijos e hijas, favoreciendo los encuentros intergeneracionales, el intercambio de experiencias, la comunicación y el desarrollo de vínculos afectivos. A nivel comunitario, la Ludoteca es básicamente un lugar de interacción y creación de redes que, a su vez, asume un lugar público de apoyo a la comunidad educativa en su conjunto.

Un aspecto relevante que destacar de las propuestas y trabajos Ludotecarios es la promoción explícita del derecho al juego. Realzando a éste como una actividad que entrega una infinidad de herramientas que potencian el desarrollo holístico de cada niña/o: da libertad en el proceso de aprendizaje, en cuanto a su adaptación, flexibilidad y exploración; contribuye a la representación simbólica que realizan de su mundo, lo cual favorece el desarrollo de la creatividad; además, el juego es un mecanismo para escuchar a las, los y les demás, de igual forma que la niña/o/e se reconoce a sí misma/o/e, tiene la posibilidad de conocer a otra/o/e como parte de una comunidad (Behncke, 2017). Así, el trabajo Ludotecario es esencialmente un quehacer comunitario, debido a que en esta experiencia y acción contextualizada es donde se rescata la identidad, intereses y necesidades del territorio en el cual las/os niñas/os cohabitan. Sólo de esta forma es posible construir una propuesta educativa Ludotecaria pertinente y significativa, no solo para las/os niñas/os, sino también para su comunidad.

Se considera al juego como una actividad y labor importante de preservación y creación de cultura para toda una comunidad, ya que “el juego es un puente de escucha y, por lo tanto, saltan a la vista juegos que son parte del contexto cultural en que se desenvuelven los niños y niñas” (Saavedra y Lobos, 2019, p.48-49), al mismo tiempo que “configura las expresiones lúdicas populares y tradicionales de la comunidad (...) el juego no sólo es producto de la cultura sino productor de ella” (Ponce, 2014, p.15). Por lo tanto, desde las perspectivas de las Ludotecas comunitarias, son un medio importante para la producción de cultura, de una cultura del buen trato, de la resolución de conflictos y la construcción comunitaria.

Hace sentido una distinción entre el jugar capitalista y el jugar sentipensante, donde se entiende al primero como una forma de jugar que se considera como “cosa de niños, por lo que el adulto no se implica, sino que fiscaliza, fijando las reglas y procurando que se cumplan” (Saavedra y Lobos, 2019, p.40). En contraposición, el jugar sentipensante “defiende el juego de la comunidad considerando que todos y todas jugamos, donde los acuerdos se construyen entre los que juegan sin importar sus edades y evitando generar lógicas verticales donde unos mandan y otros obedecen” (Ídem). Se aspira a co-construir un jugar sentipensante, comunitario que abogue por jugar-nos, por el jugar-se.

La posibilidad y a su vez oportunidad que brinda el juego y el jugar promoviendo el compartir, dialogar, sentipensar-nos es de una riqueza incalculable, ya que “nos jugamos con aquellos que se presten al jugarse con sus cuerpos/as, sus saberes y sus acciones, porque jugar no es hacer jugar a los/as otros/as sino ponerse en juego, y eso significa involucrarse y disponerse a estar

presentes” (Saavedra, 2018, pg. 40). Lo cual deriva en un soñar despierto, donde todos los mundos son posibles en el jugar, donde vamos conociendo otro/a/e en un camino de aprendizajes que se asumen con compromiso, alegría, confianza y esperanza. El llevar a cabo una Ludoteca con estas características, es crucial y una apuesta de carácter ético, político y pedagógica. Se comprende que existe una batalla cultural del juego, la cual deviene de la cultura adultocéntrica, que transmite la premisa de que sólo las/os/es niñas/os/es juegan, y adultas/os/es fiscalizan, y/o imponen las reglas. En definitiva, se observa que el juego no es una mera entretenimiento, o un actuar sin sentido, sino que, muy por el contrario, es un espacio de encuentro en el que se “ponen en juego” posibilidades éticas, políticas y pedagógicas para una comunidad en su totalidad de nuevos modos y mundo posibles.

Por tanto, la intención de desaprender aquellas lógicas y motivarse a emprender procesos de reinención educativa, cultural y comunitaria, apelando a gestar prácticas y formas lúdicas que faciliten conectar con el disfrute y el goce, siendo un elemento potenciador entretejido de redes y generador de comunidades. Es una exploración constante donde se va aprendiendo nuevas formas de hacer y manifestar el mundo, pues “a través del cuerpo, las representaciones, las frases, los dibujos, las esculturas, las canciones, los juegos. Hacemos visibles y le ponemos contenidos reales a nuestros sueños emancipatorios” (Algava, 2006, p.9). En este escenario, jugamos sentipensando, donde todas, todos y todes participamos del juego y también de la construcción de los acuerdos, siendo una jugada “por la alegría de vivir y de practicar desde la infancia la libertad, la solidaridad, la colaboración y lo comunitario. Porque consideramos que niños y niñas están preparados ahora para ser libres, solidarios, colaborativos y comunitarios; mañana será tarde” (Saavedra y Lobos, 2019, p.39).

Finalmente, podemos resumir a las Ludotecas como una forma educativa basada en el juego, que busca ponerlo como elemento central, con el que se puede crear comunidad, y con ello poner en práctica sueños emancipatorios. De este modo, la aproximación al juego se considera fundamental para promover y favorecer la especificidad de la experiencia de las niñeces, siendo parte de su reconocimiento en pleno derecho.

Alimentación Saludable

*“Pero comienza a concretarlo HOY,
no dejes correr el tiempo porque la niñez vuela,
y la posibilidad de estar en contacto con los ritmos naturales
es la principal herramienta de Salud
que podemos ofrecerles”
(Revista Caminos Libres, 2020).*

Otro concepto fundamental para la investigación, así como para la Ludoteca Itinerante Deambular es la alimentación saludable, pues moviliza la temática central de las experiencias a sistematizar. Para abordar esta temática, se separará la definición en dos partes, primero una definición y desarrollo conceptual del término, para lo cual se ahondará a continuación en un primer momento la concepción de salud, de lo saludable, y una segunda que define ciertas concepciones alimentarias puestas en juego por la Ludoteca, para finalmente sintetizar la comprensión teórica de este concepto compuesto.

Como un primer acercamiento al concepto de salud, es necesario mencionar que este suele entenderse como la ausencia de enfermedad o de síntomas, a pesar de que ha sido entendida como mucho más que eso por mucho tiempo. Un primer ejemplo de aquello es la concepción propuesta por la OMS, que ha definido salud como “estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (Organización mundial de la salud, s.f.), promulgación que entró en vigor en 1948 y que desde aquellos tiempos no ha cambiado. Si bien esta definición tiene las ventajas de “no reducir la salud a la mera afección corporal y supera criterios exclusivamente somáticos y organicistas” (Bermejo, 2009, p.115), no atiende ni cuida sus aspectos fundamentales, reduciéndose a un mero “estado”. En contraparte, y desde una perspectiva integral, se comprende más bien a la salud como una dimensión esencial de la vida diaria, “una fuerza básica y dinámica de nuestro vivir cotidiano, en la que influyen nuestras circunstancias, nuestras creencias, nuestra cultura y nuestro marco social, económico y físico” (Epp, 1996, p.26). De esta forma la salud, deja de ser medible en términos estrictos de enfermedad y muerte, y pasa a ser “una dimensión que tanto individuos como comunidades intentan lograr, mantener o recuperar y no algo que sucede únicamente como consecuencia del tratamiento o de la curación de las enfermedades y lesiones” (Ídem).

Una mirada más amplia define que los factores que afectan a la salud son múltiples y diversos, que para dar cabida a todos los elementos que pueden intervenir, afectar y/o modificar, se ha hecho

el esfuerzo por categorizarlos en cinco grupos de determinantes de la salud (Goinvo, 2019), donde el 7% se relaciona al ambiente físico, el 11% al cuidado médico, el 22% a la genética y biología, el 24% a las circunstancias sociales y el 36% restante, al comportamiento individual. Factores que se considera que entregan un aporte al valor global de salud. De ese modo, se puede notar que 89% de los determinantes de la salud son de carácter social, lo cual se considera un referente que amplía la concepción de salud, lo que se hace fundamental para comprender de manera integral la salud y contrarrestar los efectos del reduccionismo donde sólo se le asocia a la ausencia de enfermedad y sólo se le atiende en espacios de atención médica, rehuendo de la injerencia que toman diversos elementos de la vida y su multiplicidad de dimensiones. De ese modo, vemos que la noción de salud no responde sólo a elementos biológicos, sino que es un acumulado de factores de distintos tipos, teniendo especial prevalencia el factor social.

De lo anterior nace la necesidad de ampliar la noción de salud para también adquirir conciencia de nuestras acciones, prácticas, hábitos, ideas, vivencias en torno a la salud y autocuidado. Entendiendo por este último concepto “las decisiones tomadas y a las prácticas adoptadas por un individuo con la intención específica de conservar su salud” (Epp, 1996, p30). El autocuidado supone estimular las elecciones saludables, para lo cual las propias creencias como el manejo de información sobre prácticas saludables es fundamental.

Si bien el concepto de autocuidado proviene de una idea del cuidado personal, es necesario recalcar que este es inseparable de las relaciones en red que existen en nuestras vidas que también necesitan ser cuidadas, sobre todo si pensamos que la Tierra está conformada por miles de millones de ecosistemas locales, donde “la salud del ecosistema local incluye la salud de todos y cada uno de sus componentes: suelo, aire, agua, flora, fauna y por supuesto la salud de la población humana” (Payán y Monsalvo, 2009, p. 18). Por lo que, es necesario visibilizar que la salud del ecosistema global del planeta no es sólo la sumatoria de la salud de cada uno de sus elementos, “sino que esencialmente es la salud de las relaciones entre ellos y de cada uno de ellos con el todo” (Ídem).

Para nuestro contexto, una de las relaciones más relevante de nuestro ecosistema se presenta en la de Humano-Animal, sobre todo teniendo en consideración que muchas personas comparten sus vidas y hogares con animales de compañía. Sin embargo, con los animales domésticos y de otro tipo, podemos compartir algo más: las enfermedades. Para poder hacer frente a esto, es que se presenta el enfoque de Una Salud que busca “la unión de múltiples disciplinas a nivel local, regional y global, para obtener condiciones óptimas de salud para el hombre, los animales y el ambiente” (Rodríguez, 2016, p.72), y que ha decantado en un movimiento internacional, cuyo objetivo ha sido “mejorar la

salud y el bienestar mediante la prevención de riesgos y la mitigación de los efectos de las crisis que se originan en la interfaz entre los seres humanos, los animales y sus diversos entornos” (One Health Global Network., s.f.), mediante un enfoque multisectorial y colaborativo para el cuidado de la salud. Por lo tanto, con esto vemos la importancia de ver la salud no como algo personal, sino que vinculada a los seres vivos que nos rodean diariamente.

De ese modo, la importancia de la visión holística que propone el enfoque Una Salud es que tanto las personas y los animales se encuentren en salud, viviendo en un planeta saludable. Aquello implica “vivir saludablemente la vida personal, familiar, comunitaria, de la humanidad, de toda forma de vida, el Planeta, del Cosmos. La Salud es una sola, la salud de todos relacionados entre todos y con el Todo” (Monsalvo, 2014, p.4). Por ende, son contraproducentes los esfuerzos de querer resguardar la salud humana, cuando ésta no lo estará si no se resguarda también la salud de los animales y del medio ambiente

Todo este cambio de enfoque nos lleva a un giro en lo que se entiende por “lo saludable”, que para poder clarificar se hace necesario contrastarlo con lo opuesto que socialmente se piensa; “la enfermedad”. Ésta se comprende como “una combinación de eventos que ocasionan el ambiente propicio para que un organismo sea infectado por otro, por ejemplo, y se produzca en el primero una respuesta fisiológica, comúnmente conocida como síntoma” (Rodríguez, 2016, p.70). Cabe destacar que la enfermedad no es lo contrario de la salud, sino que:

... es una reacción correcta del organismo humano ante una situación anormal. Al aparecer una situación anormal el cuerpo modifica sus funciones normales para contrarrestar los daños que se puedan originar en esa nueva situación... [] Además, surge el dolor para avisarnos de que algo no va bien o para llevar consciencia a zonas de las que no somos muy conscientes. (Bizkarra, 2004, p.2)

Es cierto que las enfermedades desde antaño han causado mortalidades enormes, invaluable pérdidas económicas y una gran preocupación para las personas y sociedades. Aun así, son un componente natural de las comunidades. “Las enfermedades infecciosas y sus agentes causales han evolucionado de manera coordinada con sus hospederos” (Ídem). Sin embargo, aunque son “un componente natural de las comunidades, su control también es una obligación de todos, más aún en condiciones en las que el contacto entre seres de diferentes especies sea constante” (Rodríguez, 2016, p.70). Aunque en los últimos años se le ha dado mayor atención a las zoonosis, no son una novedad,

ya que “éstas son el resultado de una evolución compartida por el parásito y el hospedero, que puede ser uno o más organismos” (Ídem, p.71).

Por lo cual, y a causa del último episodio de propagación viral que desató la pandemia por coronavirus, se ha vuelto aún más urgente problematizar las ideas que se tienen sobre lo saludable, y sentipensar de qué forma podemos cuidar-nos para prevenir y mitigar los estragos de un próximo evento pandémico. Teniendo este tema en consideración, se vuelve interesante destacar que, desde la antigüedad, la dieta ha sido crucial para el buen mantenimiento de la salud, de hecho “fue la primera forma de curar al enfermo. Sólo cuando no era suficiente o eficaz se pasaba a un tratamiento: farmacológico o quirúrgico” (Bizkarra, 2012, p.12). El mismo Hipócrates, célebre médico griego dijo ¡Qué tus alimentos sean tu medicina, que tu medicina sea tus alimentos! Esta convicción de que la dieta era-y sigue siendo- fundamental para la salud y la longevidad, motivó la realización de varios y diversos estudios a partir del siglo XIII” (Ídem). Si le tomamos el peso a esas afirmaciones, vemos que el mantenerse vivo es consecuencia de una mediación, que es el acto de alimentarnos realizada en el acto de comer., por lo que:

...depende, en gran parte, el resto de las acciones que como cuerpos humanos podemos desarrollar. El hambre nos empuja al alimento, pero es en el comer cuando este suministro se vuelve parte esencial en la mantención de la vida. Aunque, yendo más lejos, es quizás en la digestión cuando esto es aún más decisivo, pues, como expresa el Dr. Reuben: “Todo lo que sucede en el cuerpo, o lo que va a suceder, depende del proceso de convertir lo que se consume en células, tejidos y órganos”. Es en la digestión, que comienza en la boca al masticar, y termina en el intestino grueso, en donde el alimento y nuestros cuerpos humanos se entrelazan para vitalizar la corporeidad humana. (Seguel, 2014, p.42)

En esta línea es importante la distinción entre nutrición y alimentación, la primera tiene que ver con el “conjunto de procesos mediante el cual los seres vivos incorporan, modifican y eliminan sustancias procedentes del exterior. La nutrición es un proceso que tiene lugar en forma involuntaria e inconsciente, es condicionada por el organismo y las circunstancias particulares de cada ser” (Colombo, 2011). La nutrición depende del cómo nos alimentamos, siendo la alimentación un proceso voluntario y variable” (Colombo, 2011). Esto plantea el alimentarnos como una acción consciente, que le proporciona al cuerpo esa serie de nutrientes necesarios para el organismo y que están incluidos en los alimentos.

De ese modo, las transformaciones que nos propician los alimentos en el acto de comer se pueden visualizar como cambios fisiológicos, ya que son los alimentos quienes nos: “facilitan materiales para la construcción del cuerpo y para su crecimiento y reparación, y proveen energía para la acción y funciones de dicho cuerpo y el mantenimiento del calor corporal necesario para que la vida pueda continuar” (Seguel, 2014, p.45).

La forma de alimentarnos es otro gran tema, se reconoce que la mayoría de las personas se alimentan de una forma particular influenciados por “la tradición familiar, la educación escolar, impulsos inconscientes y la publicidad de la industria alimenticia” (Landaburu, 1999, p.50). Estas influencias que inciden directa y estrechamente en las formas de comer de la población tienen sus orígenes en:

...el establecimiento histórico de la sociedad burguesa [que] revolucionó no sólo la técnica sino también la alimentación tradicional. Ello dio lugar al establecimiento de un sistema alimentario capitalista (SAC) cuyo rasgo distintivo es ser inadecuado esencialmente a las necesidades consuntivas de los seres humanos por ser adecuado para las necesidades productivas del capital. (Veraza, 2007, p.31)

El SAC pasó a tomar el lugar de los antiguos sistemas cerealeros de las grandes civilizaciones del pasado centrándose en la distribución de azúcar refinada, sustentado por la ingesta generalizada de carne en el común de las dietas (Veraza, 2007). Este sistema ha evidenciado que la comida ha estado siendo manipulada de formas estratégicas para que sea adictiva, donde se “está trabajando de forma deliberada para crear comida que no podamos parar de comer. Y saben cómo hacerlo, básicamente mezclando sal, azúcar y grasa” (Ayuso, 2014). En los últimos años la industria química “ha sintetizado muchos componentes artificiales hasta ahora desconocidos en la tierra. Los conservantes, edulcorantes, colorantes, aromas artificiales...llenan nuestros comestibles. Pero no todo comestible, que se puede comer, es un alimento o nutriente sano para el cuerpo” (Bizkarra, 2004, p.3). De modo que los alimentos que consumimos diariamente no responden a necesidades alimenticias, sino que económicas, por lo que, y como es ampliamente reconocido, las dietas no satisfacen las necesidades tanto de calorías, como de vitaminas y minerales, ocasionando que influyan desfavorablemente en el crecimiento físico, en el desarrollo en general, y en la potencia del sistema inmune, generado propensión a contraer enfermedades y patologías que pueden afectar gravemente la salud. Esto se evidencia en que estamos reduciendo el valor nutricional de los alimentos que comemos a causa de “la producción intensiva e industrializada de alimentos [que] ha reducido los costos y ha ampliado la disponibilidad de alimentos altamente procesados y pobres en nutrientes”

(UNEP, 2020). A su vez, las consecuencias de este accionar han derivado en que aproximadamente “800 millones de personas sufren de inseguridad alimentaria, 2.100 millones de personas son obesas o tienen sobrepeso” (Ídem). Existiendo grandes desafíos para garantizar una dieta segura y saludable que contribuya a un buen estado de salud, combatiendo temas de malnutrición, que promueva la reducción del riesgo de las enfermedades. Estas son algunas formas de reducir la salud de nuestras vidas de las cuales cabe tomar en consideración.

En síntesis, comprendemos “la alimentación comprendida en un sistema capitalista, nos conduce a una posición de riesgo para nuestra existencia corporal. La lógica del capitalismo alimentario ha sido históricamente incompatible con una lógica de la salud alimentaria” (Seguel, 2014, p.70). Lo que genera que hoy en día se presente una “desnutrición oculta” importante en la sociedad moderna, ya que hay “exceso de acceso y disponibilidad de comestibles repletos de grasas saturadas, azúcares, sal refinada, xenobióticos y aditivos, pero muy pocas vitaminas y minerales. Entonces vemos a personas con cuerpo@s inflamado@s, con osteoporosis, anemia, mareos, baja energía, depresión, etc” (RaícesConciencia, 2021).

Todo lo expuesto hasta este punto nos lleva a pensar la relación entre los distintos sistemas del cuerpo, y cómo estos se afectan los unos a los otros, principalmente -aunque no exclusivamente- por la alimentación. Debido a eso, se vuelve relevante ver esta interacción, en especial desde la perspectiva del sistema inmunológico.

En relación con el sistema inmunológico, es necesario partir de la base que -como bien lo indica su nombre- es un SISTEMA, es decir, es una red de conversación integral que abarca todo el cuerpo físico y emocional. Teniendo esa base, desde la psico-neuro-inmuno-endocrinología (PNIE), que estudia cómo se relacionan las emociones, el sistema nervioso (principalmente uno llamada sistema nervioso simpático que es el encargado de ponernos en alerta y sobrevivencia cuando algo nos alarma), el sistema endocrino (relacionado con las hormonas que son señales de comunicación en nuestro interior, por ejemplo la endorfina, serotonina que nos señala felicidad y placer o cortisol que señala estrés) y el sistema inmune, podemos tener una mirada de medicina integrativa que tiene como propósito “entender el mecanismo por el cual mantenemos o perdemos el equilibrio de nuestra salud” (Verdaguer, 2018), siendo fundamental la comprensión de este entramado estratégico y vital de los sistemas mencionados.

De ese modo, podemos ver que el sistema inmune no se sostiene por sí solo, sino que el paso de células madre a glóbulos blancos se desarrolla y se fortalece en distintas zonas de nuestro cuerpo,

como en el timo, también en el bazo, en los nódulos linfáticos e intestinos. Siendo el más importante este último órgano, dónde se desarrolla el 75% de nuestros glóbulos blancos, reforzando así la importancia de la alimentación.

En conjunto con el desarrollo de glóbulos blancos, cabe destacar que el 80% de nuestra microbiota, también se encuentra en los intestinos, dónde funciona como un órgano más del cuerpo, aportando al desarrollo de defensas. Este microbiota está, a su vez, compuesto por bacterias, hongos y virus que conforman más del 90,9% del cuerpo, es decir, al menos cada 1 célula humana hay 10 microorganismos conformándonos (Lopez-Goñi, 2018). Teniendo en consideración a ese dato, vemos que el cuerpo humano contiene un alto número de bacterias siempre, las cuales -debido a su lugar de alojamiento- pueden ser beneficiosas o dañinas en gran medida por lo que comemos. Es importante entender que si no hay un microorganismo hay otro, es decir nuestro organismo no está estéril por lo que, si no alimentamos a los microorganismos beneficiosos, los que no lo son comienzan a crecer rápidamente, lo que provoca inflamación en las mucosas, aumento de compuestos inflamatorios y cancerígenos y disminución de la barrera de protección inmunológica. Durante nuestra existencia:

...el alimento será, a menudo, clave decisiva en nuestra salud; en base a él podemos mantener y reparar los tejidos, células u otras partes del cuerpo, o, por el contrario, dañarlos y destruirlos; éstas son sólo algunas de las consecuencias del encuentro entre el alimento y nuestro sistema digestivo. (Seguel, 2014, p.45)

Retomando el asunto de las bacterias, se han descrito dos grupos de microbiota, las de tipo bacteroides, reconocidas como “malas” que se encuentran potenciadas principalmente por las proteínas y grasa animal además de azúcares refinadas y se relacionan a personas con peso corporal elevado, enfermedades inflamatorias como diabetes, hipertensión, cáncer y un sistema inmunológico débil. Y por otro lado el tipo de microbiota prevotella, que se relaciona con personas con un peso equilibrado sin la necesidad de pasar por dietas, menor inflamación, pulmones, hígado, riñones, tiroides y otros órganos sanos y difícilmente transitan procesos de cáncer. Las bacterias “buenas” principalmente comen fibra y compuestos presentes en alimentos de origen vegetal (Wu et al, 2011). Hay una infinidad de funciones que cumplen estas bacterias favorables como por ejemplo que nos ayuda a absorber nutrientes, como carbohidratos, aminoácidos (proteínas), hierro, zinc, nos ayudan a limpiar toxinas y xenobióticos, promueven el peristaltismo (el movimiento de los intestinos que nos permite defecar todos los días y no andar hinchadas/os), regenerar los tejidos (de la mucosa intestinal y respiratoria), mantiene nuestro sistema inmune joven, generan vitaminas del complejo B y vitamina

K, eliminan metales pesados, promueven la síntesis de neurotransmisores como la serotonina y dopamina que nos hacen sentir felicidad, tranquilidad y placer por vivir.

Como dijimos recién el 80% de estas bacterias se encuentran concentradas en los intestinos, 2 kilogramos de nosotras/os/es son bacterias alojadas en el intestino y a su vez el 75% del sistema inmune también se aloja ahí. Se ha estudiado que hay ejes de microbiota, por ejemplo, la que tenemos en los intestinos se relaciona mucho con la de los bronquios y pulmones. Es decir, -a propósito de la Pandemia- para poder tener pulmones sanos y mantener alejado al SARS-CoV-2 se requiere tener un intestino sano, y para tener un intestino sano tenemos que comer buena parte de fibra y evitar los alimentos industrializados. Entonces son las bacterias buenas a las que tenemos que alimentar, son a ellas a las que tenemos que dar compañía con más variedad de bacterias. ¿Cómo las alimentamos? con fibra, con plantas marinas, con alimentos provenientes de la tierra. Y ¿cómo le damos compañía y variedad? ¿cómo aumentamos su fuerza? comiendo alimentos probióticos como el chucrut artesanal, los vegetales fermentados, el kvass, los hongos tíficos, la kombucha entre otros. Así que para hablar de sistema inmunológico hay que hablar de intestinos, microbiota y alimentación, entendiendo principalmente que somos seres integrales conviviendo con seres microscópicos y macroscópicos, por lo que es nuestra tarea aprender a cuidarnos entre todas/os/es.

Este aprender a cuidarnos, para la Ludoteca Itinerante Deambular, se expresa en la eliminación los comestibles industriales llenos de aditivos sintéticos, refinados, xenobióticos, y la integración mayoritaria de alimentos mínimamente procesados o integrales, abundantes de vitaminas, minerales, fibra y antioxidantes, a la dieta de cada persona, junto con la reducción y/o eliminación de tejido animal, sus proteínas y grasas, para de ese modo “proporciona[r] un estímulo adecuado a la microbiótica simbiótica para generar compuestos antiinflamatorios, digerir correctamente los alimentos, reparar la mucosa intestinal, absorber vitaminas y minerales y estimular el sistema inmunológico para que fluya en su labor, entre otros tantos efectos beneficiosos para la salud humana” (RaicesConciencia, 2021). En términos más concreto, una alimentación saludable se expresa en una alimentación en base a plantas, puesto que, desde lo expuesto anteriormente, y como se ha demostrado en diversos estudios, los individuos que la toman como opción alimenticia y estilo de vida presentan:

...una mejora del ánimo, la remisión completa de la Diabetes tipo 2, gracias al cambio de estilo de vida y la alimentación basada en plantas. Esta, mejora el control de azúcar en sangre (glicemia) en personas transitando diabetes tipo 2 y reduce en un 50% el riesgo de presentar diabetes tipo 2, tanto si en tu familia está presente la enfermedad como si no. Además, se potencia lo saludable a nivel cardiovascular, neurocognitivo (aprendizaje,

movimiento y memoria), estados psicoemocionales, desinflamación, entre otros. (RaicesConciencia, 2021)

Esto a su vez busca que se amplíen los referentes alimenticios, que no nos miren como meros consumidores, sino que, como agentes activos en nuestra alimentación, y que se expandan el conocimiento relacionado a la salud alimentaria, y con ello se desmitifique el sesgo clasista, donde la comida saludable queda fuera del acceso de muchos, sólo por considerarse una forma de comer de quienes tienen dinero. Cuando la verdad es que el reino de las plantas es muy variado, diverso y generoso, lo que suele faltar son los conocimientos en torno a la diversificación de las formas de preparar y consumir tanto las frutas, como verduras, leguminosas, semillas, que además tiene la bondad de ser considerada como una de las formas alimentarias más respetuosa para el ecosistema. Para lograr dicho objetivo, se ha intentado reconectar con prácticas en torno a las preparaciones alimenticias, que pueden ser económicas, y muy nutritivas, como por ejemplo los fermentos y germinados para movilizar nuevas prácticas alimenticias desde el proyecto Ludotecario en la comunidad que se encuentra inserta.

A modo de síntesis, podemos decir que la alimentación saludable para esta investigación se asocia directamente y al mismo tiempo se sustenta con la alimentación basada en plantas y hongos integrales, la cual es más que una dieta, se considera un estilo de vida que hace énfasis en la selección de alimentos frescos, enteros o integrales y mínimamente procesados, en pocas palabras “alimentos de verdad y llenos de nutrientes, excluyendo lo que es “comestible” y que el comercio nos presenta con el nombre de “alimento” ósea, productos sintéticos, refinados y/o aceites procesados” (RaicesConciencia, 2021).

Episteme de la Práctica

*“Hay en cada hombre, en cada mujer, un otro y una otra diferentes.
Escondido está lo otro, como guardado está.
Esperando espera. Estando está.
A veces es un rasguño, imperceptible afuera y definitivo dentro;
y a veces es una piel, caricia o áspero roce,
que rasga con tierna furia la piel de afuera
y revela y rebela la otra piel, la del otro, la de la otra que somos”
(Subcomandante Insurgente Marcos, 2008).*

El último elemento del contexto teórico de esta investigación es la Sistematización de Experiencias, haciendo énfasis en su fundamento desde la Episteme de la práctica, el cual es relevante para situar este trabajo y para comprender su construcción como tipo de investigación. Para poder acercarnos a lo que se entiende por episteme de la práctica, lo primero que debemos hacer es, de hecho, adentrarnos a la perspectiva de investigación que esta se sitúa, es decir, la Sistematización de Experiencias.

El origen histórico de esta perspectiva se enmarca entre la década del 60' y 70' en América Latina y el Caribe dónde en la época se fueron gestando una serie de corrientes de pensamiento, tales como: el Trabajo Social reconceptualizado, la Educación de Adultos, la Educación Popular, la Comunicación Popular, el Teatro del Oprimido, la Teología de la Liberación, la Teoría de la Dependencia y la Investigación Acción Participativa que "se rebela[n] y desarrolla[n] en las distintas disciplinas del saber, planteamientos conceptuales que intentan salir del predominio de la ciencia eurocéntrica" (Mejía, 2010, p.1). Desde estos enfoques nacieron una serie de discusiones y planteamientos críticos, corrientes teórico-prácticas renovadoras que tenían como propósito "redefinir desde la particularidad de la realidad latinoamericana, los marcos de interpretación y los modelos de intervención en la práctica social que habían primado hasta entonces" (Jara,2015, p.53).

Siguiendo este propósito, y con un compromiso social latente, estas disciplinas comienzan a proponer un desarrollo en el que "el conocimiento es situado, con una historicidad propia e implica una apuesta por transformar las condiciones de vida de las personas que son relacionadas con y afectadas por él" (Mejía, 2010, p.2), nutriendo e impulsando a la Sistematización a consolidarse como una forma de producir conocimiento desde y para la práctica, influenciada e impregnada del acumulado que se estaba cocreando en Latinoamérica en torno a un paradigma crítico emancipatorio.

Todas estas corrientes renovadoras, en pos de la transformación social, confluían, se potenciaban y retroalimentaban a tal punto que “muchas veces algunas se entrecruzaban y hasta confundían. Por ello, al ser la sistematización de experiencias un concepto y una propuesta tan enraizada en nuestra historia, no podemos entenderla ni asumirla sino dentro de este marco común y sus desafíos” (Jara, 2018, p.41). Entendiendo “crítica” como una “mirada alternativa, un buscar difuso y al mismo tiempo atento, un desplegar las cosas, como si abriéramos un envoltorio y nos llevamos la sorpresa de que hay una riqueza, un tesoro diferente a lo esperado” (Messina y Osorio, 2016, p.604).

Este desarrollo, marcó un cuestionamiento a las formas tradicionales de hacer investigación social, en que -con o sin intención-, lo que se ha enfatizado a lo largo de los años ha sido la “descontextualización histórica y pretensión de ser universal, [que] ha estado al servicio del colonialismo y la globalización capitalista, invisibilizando otras formas de entender el mundo y la vida e invisibilizando y excluyendo a los sujetos que las producen” (Jara, 2012, p.60). Posicionando así a la sistematización como una iniciativa contrahegemónica, que “ha ido surgiendo desde los movimientos sociales y políticos del “Sur” como portador de otros conocimientos, cosmovisiones, formas de asumir la historia, que se enfrentan a la ciencia tradicional positivista y a las formas dominantes de producción y circulación de saberes” (Ídem). Por tanto, dentro de la corriente de pensamiento emancipatoria -contrahegemónica- la sistematización de experiencias, se plantea como una “forma de investigación que ha revalorizado los saberes de la práctica y que constituye una propuesta investigativa para hacerlos emerger como saberes desde y para la acción” (Mejía, 2009, p. 14), teniendo como valor principal el ser una propuesta que tuvo su nacimiento en la región sur del mundo, 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” (Messina y Osorio, 2016, p.614).

Este pensamiento propio deviene de críticas que nacen en la reflexión de que el problema de las investigaciones es que suele preguntarse por las relaciones de saber-conocimiento, donde el conocimiento en Occidente ha significado “control, rigor, verificabilidad, posee[r] una legitimidad incuestionada. Esto ha permitido que este conocimiento se coloque con características de universal, superior a otras epistemes, con un acumulado en la tradición del pensamiento que tiene corrientes intelectuales de punta” (Mejía, 2010, p.5). Esto responde a su esencia de pensamiento desarrollado durante la modernidad donde constituyó el paradigma del conocimiento fundado en lo teórico:

...lo que lo llevó a un desprecio por la acción y la práctica no estructuradas bajo sus postulados científicos a la manera de las experiencias de laboratorio (con todos los componentes de la evidencia bajo control)” (Ídem). Las lógicas opresivas inherentes a este modelo “jerarquizan personas, culturas, prácticas y saberes. Desde el “yo imperial” (masculino, blanco, burgués, heterosexual, joven, urbano, racional...) se define al otro o la otra como diferente/inferior y a sí mismo como modelo de universalidad y sinónimo a lo deseable. (Pérez y Soler, 2013, p.104)

En rechazo a aquellas ideas y como modo de visibilizar la crítica a este modelo que ha generado la episteme del conocer que se ubica como única y que excluye las otras que se generan en lugares diferentes a ella, de ese la sistematización -nutrida por diferentes grupos en resistencia- ha difundido la posibilidad y necesidad hacer frente epistemológicamente al paradigma positivista, en el cual la ciencia es la productora de conocimiento y lo que hace la práctica es aplicarlo. Para lograr dicho enfrentamiento, se ha intentado romper esas dicotomías sobre las cuales se ha fundado el conocimiento en Occidente, según el que se describen una serie de separaciones binarias como “sobre [las] cual[es] se construyó ese proyecto la separación sujeto-objeto, [a]l pensar [...] aspectos como separados, jerarquizados e irreconciliables en donde la producción del conocimiento científico le corresponden a unos individuos denominados investigadores por la posesión de un método, y una legitimidad institucional” (Mejía, 2011, p.20).

Por tanto, el enfoque investigativo de la sistematización se caracteriza por romper las tradicionales dicotomías, especialmente la separación sujeto y objeto en la investigación, en la que, desde una perspectiva hegemónica, el análisis y producción de conocimiento sólo podía ser generada por unos pocos individuos denominados investigadores “expertos”, mediante métodos estandarizados. Por eso, la asimétrica relación del sujeto-objeto, se ve trastocada por las disciplinas que surgieron desde y con esta corriente de pensamiento crítica, en donde se propone una “relación horizontal entre sujetos, que juntos construyen conocimientos e inventan nuevos caminos” (Ortiz y Borjas, 2008, p.618). Esta nueva relación forjada a través del diálogo, el quiebre dicotómico, implica posicionamiento ante cualquier tema, no neutralidad. Siendo la sistematización una propuesta con una postura política y ética, que se configura desde una mirada transformadora, sin la cual sólo sería un método o metodología y no una forma de investigar tal como aquí se plantea y justifica.

Estos planteamientos en torno a la idea del giro decolonial/patriarcal en el campo investigativo, epistemológico y de hacer-vida, da cuenta del “carácter transfronterizo de los proyectos político/epistémicos que pretenden (re) construir y avanzar hacia otras formas de saber/ser movidos

por una ética radical de liberación” (Dussel, 1998). Este enfrentamiento que el saber de práctica le realiza a la pretensión de universalidad de la episteme del conocimiento científico, le señala que no es la única manera de producir “la verdad sobre lo humano y la naturaleza, y desde las realidades de nuestro continente, le muestra cómo invisibiliza otras epistemes que no se hacen afines al proyecto de universalización de Occidente y a esos otros sujetos que producen ese otro conocimiento” (Mejía, 2010, p.2).

Siendo entonces una premisa de la Episteme de la práctica, la vinculación permanente entre lo teórico y lo práctico, generada a través de ciclos, de movimientos de acción, reflexión, acción, donde el diálogo prima entre teoría y práctica constantemente, de tal forma que ninguna antecede ni predomina por sobre la otra. Este diálogo se ancla en la experiencia donde el movimiento accionador y reflexivo “permite la problematización de las experiencias, memorias, valores, percepciones, ideas y nociones. Este movimiento dialéctico y recreador, caracteriza los procesos emancipadores” (Ghiso, 2011, p.8). Por tanto, la propuesta es leer la práctica, “concentrarse en episodios críticos o hacerlos críticos con la mirada de la sistematización, en un diálogo permanente con la teoría, a partir de la práctica, y recuperar saberes desde la práctica” (Messina, 2004, p.20).

Plasmando en la sistematización de experiencias, una producción colectiva e intersubjetiva de conocimiento, donde los/as investigadores/as se encuentran involucrados/as en el interior de la experiencia a sistematizar, y se asume un carácter “contra inductivo” (Feyerabend, 1975) uniendo “desde adentro” lo particular y lo general, para sacar a la luz aquello que está oculto y está a la vista al mismo tiempo. La sistematización implica revelaciones, “explicitación del saber que no sabemos qué sabemos... y sí está presente en nosotros y las cosas; y objetivación, no objetividad, de los procesos que estamos interesados en sistematizar” (Messina, 2004, p.22). Por lo que se hace necesario deconstruir y descolonizar nuestras epistemologías y metodologías al mismo tiempo, darle lugar al cuestionamiento del paradigma del método de conocimiento occidental; “racional-cartesiano, masculino y predominantemente blanco, para afirmar conocimientos y visiones historizados, intersubjetivos y “sentipensantes”, que vinculan razón y deseo, sobrepasando la concepción positivista de investigación social y la noción universalista abstracta del llamado conocimiento científico” (Jara, 2012, p.60). Cabe mencionar que los procesos de objetivación que se nombran anteriormente proponen que:

...para convertir el saber que proviene de la experiencia, a través de su problematización, en un saber crítico, en un conocimiento más profundo, debemos generar un distanciamiento de la experiencia, que permita trascender la pura reacción inmediata frente a lo que vivimos,

vemos, sentimos y pensamos. Así objetivizamos nuestra experiencia y al hacerlo, vamos encontrando sus vínculos con otras prácticas sociales de las que ella forma parte. La sistematización de experiencias permite ligar la reflexión que emerge de lo que vivimos con otras aproximaciones teóricas, para poder comprender, más allá de la pura descripción o inmediatez, lo que estamos viviendo. (Jara, 2018, p.55)

De ese modo, este paradigma ha permitido la consolidación de la certeza de que en la acción hay saberes y, que, de igual forma, “en el nudo de relaciones que se construyen, se crean, se procesan y se reconstruyen, y que a pesar de la minusvaloración que se hace de la práctica, éstas generan saber, conocimiento, sabiduría, emociones, sentidos, apuestas políticas y éticas” (Mejía, 2011, p.22). El pensar aquellas nuevas relaciones que los saberes surgidos de las prácticas generan, también muestran la “potencia propia para convertirse en teoría o hacer el camino que conduce a esa teoría desde acá, con nuestras particularidades. Ahí encontramos que ese estatus ha sido producto del esfuerzo de estas corrientes de acción y pensamiento durante los últimos cincuenta años del siglo anterior y lo que va corrido de éste” (Mejía, 2011, p.21). Al mismo tiempo las prácticas van develando que tienen la potencia de ser motor de creación y transformación de procesos, estructuras, que pueden mutar realidades y empoderar colectivos y subjetividades.

Un elemento distintivo de esta forma de hacer investigación es que se releva el proceso, el cual se genera desde el primer momento en que un proyecto comienza a andar. Éste va a “depender principalmente de cómo, en definitiva, las distintas personas que intervienen en la ejecución del proyecto lo interpretan, sienten, actúan y se relacionan entre sí. El proceso emerge, entonces, como el componente “vital” del proyecto” (Jara, 2012, p.64). Por lo que, al ser la sistematización de experiencias una interpretación crítica de una o varias experiencias a partir de las cuales se genera un “ordenamiento y reconstrucción, [se] descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo” (Expósito y González, 2017, p. 2). Es en aquella dirección, donde la reconstrucción, reflexión, análisis crítico de una o varias experiencias, buscan interpretar lo sucedido para comprenderlo; por lo tanto, permite “generar aprendizajes, saberes y conocimientos consistentes y sustentados para comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y contribuir a la producción de conocimiento desde y para la práctica” (Expósito y González, 2017). He allí la vitalidad e importancia del proceso.

Por otro lado, pero en directa relación con lo anterior, es que cabe compartir el entendimiento que se tiene sobre las experiencias las cuales son también procesos de carácter “sociohistóricos,

dinámicos y complejos, personales y colectivos. No son simplemente hechos o acontecimientos puntuales. Las experiencias están en permanente movimiento y abarcan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social” (Jara, 2018, p.52). Se describe a la experiencia, según son lugares vivos de creación y producción de saberes, es decir, desde lo vivencial, que implica “una vinculación física, emocional, y también intelectual con el conjunto de elementos del entramado inmediato con el que me relaciono” (Jara, 2015, p.71) Por ende forman parte del proceso, todos aquellos saberes cotidianos que poseemos las personas, la cual, por cierto, son de diversa naturaleza, según las propias vivencias. La experiencia siempre está constituida por acciones, es decir, "por cosas que hacemos (o dejamos de hacer) las personas" (Jara, 2018, p.53). No son simples hechos y cosas que pasan, ya que, al existir personas involucradas, se entrelazan universos completos, de emociones, sentipensares, historias, contextos. Resaltando que las características de las personas marcan las mismas experiencias, en el sentido de que:

Las personas somos las que hacemos que ocurran esos procesos complejos y dinámicos, y esos procesos, a su vez, nos marcan, nos impactan, nos condicionan, nos exigen, nos hacen ser. Las experiencias son individuales y colectivas a la vez, las vivimos y nos hacen vivir; somos seres humanos en cuanto vivimos cotidiana y socialmente experiencias de las que somos sujetos y objetos al mismo tiempo. Así, toda experiencia inmediata y personal está vinculada a toda la experiencia humana, desde el momento histórico que se vive, aunque esta relación no aparezca de forma evidente ni inmediata. (Jara, 2018, p.54)

Por tanto, el proceso sistematizador implica investigar de una forma particular, al ser desde y para la experiencia, ya que involucra lo que nos sucede, lo que nos envuelve, recurriendo a esta categoría “como un lugar totalizador: maneras de pensar, sentir, actuar, convivir, que nos interpelan, que buscamos comprender y que al ser sistematizadas abren la puerta al cambio” (Messina y Osorio, 2016, p.612).

Como se dijo unos párrafos atrás, la sistematización posibilitará la valoración de la experiencia, permitiendo reconocer los cambios y las transformaciones que se han generado, y poco a poco comienza a ser un “tesoro compartido” en el sentido que Messina plantea que la sistematización en efecto:

...nos permite darnos cuenta del punto en que estamos, las tensiones y rupturas en la comunidad, la distancia entre ellos y nosotros, las diferencias entre nosotros, los ritmos igualmente diferentes. El tiempo empieza a ser muchos tiempos. La sistematización se hace

escritura y nos permite aprender y compartir. También sistematizamos a través de fotografías, de la producción de un video acerca de la comunidad. El video es otra manera de dialogar con la comunidad. El equipo se empieza a hacer más consistente a través de este aprendizaje sistematizador. (Messina, 2011, p.12-13)

Así pues, tomar un enfoque narrativo en la sistematización de experiencias nos permite acompañarnos de diversos lenguajes, escrito, auditivo, visual, sensorial, entre otros. En el caso de la escritura, ésta se consolidaba como “una oportunidad de pensarse; la escritura no sólo permite conservar y en consecuencia compartir, sino que es un espejo que permite mirarnos y ver donde nos caemos y ver lo que hemos hecho y hacia dónde vamos” (Messina, 2008, p.9). Siendo una apertura para la construcción de relatos, así como descubrir nuevas narrativas que comparten saberes y por sobre todo realizar el cometido de compartir el proceso, los aprendizajes de las experiencias sistematizadas, no que queden encerrados, sino que puedan acompañar a otras/os/es en sus procesos y experiencias de aprendizaje. Apreciando y expandiendo el valor de la escritura, que permite conservar el pensamiento, compartirlo, hacerlo común, colectivo.

Como ya se ha explicado anteriormente que la sistematización es otra manera de hacer investigación, produciendo saber y conocimiento desde la práctica, cabe resaltar que son las, los y les propios sujetos, organizados en colectivos, grupos, comunidades, que realizan dicha práctica, quienes realizan la labor sistematizadora. Sin embargo, “no existe un único enfoque de sistematización y se observan diferencias significativas entre ellos” (Messina, 2004, p.21). De todas formas, se encuentra muy cerca de la investigación acción participativa (IAP), de la etnografía, la investigación crítica y sobre todo a la investigación narrativa y a la escritura, además de compartir articulaciones con la pedagogía crítica y la educación popular. Cabe mencionar que es importante no ver a la sistematización como una metodología para conseguir evidencias, “porque si lo hacemos la reducimos a una técnica, a un hacer y la investigación es un buscar intencionado y comprensivo, desde una manera de ver y pensar el mundo” (Messina y Osorio, 2016, p.612) Y es dentro de esta misma línea que se comparte con la Investigación Acción Participativa (IAP)- además del origen latino- es que se busca:

La plena participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover la transformación social a favor de estas personas: oprimidas, discriminadas, marginadas y explotadas. Es, en ese sentido una opción epistemológica, teórica, ética, política y metodológica. (Jara, 2012, p.62)

Teniendo como referente también el procedimiento metodológico de la IAP, donde la observación de la realidad se intenciona para generar una reflexión crítica sobre la práctica, con el propósito de transformarla. De esta manera, el proceso de la investigación acción se ha convertido en un “medio para la autoformación permanente con el que esperamos enriquecer el saber pedagógico en el ámbito de una educación emancipadora” (Ortiz y Borjas, 2008, p.620).

Es así como se ha consolidado en las últimas décadas del campo investigativo la noción de sistematización de experiencias que se considera una apuesta concreta como práctica de transformación, al mismo tiempo que promueve la autonomía de quienes son parte del proceso y sus experiencias. Nos permite empoderarnos, reconocernos, transformarnos, fortalecer-nos. Al sistematizar, se recupera, reconstruye e interpreta la propia experiencia, “los distintos actores son motivados a apropiarse críticamente de sus maneras de actuar, de pensar, de explicarse su rol, su proceso y su sentido” (Jara, 2012, p.66). Y a pesar del complejo escenario latinoamericano y mundial, donde:

El horror parece estar instalado, estar atento a la realidad y contribuir a un mundo mejor, resulta fundamental y diferenciador. La sistematización, y la mirada sistematizadora por añadidura permiten ver no sólo la oscuridad reinante sino la luz, las innumerables acciones de gente que está en el “buen vivir”, que comparte con nosotros la idea y la práctica de un mundo mejor. Pensemos por un momento dónde depositamos nuestros sueños, qué significan nuestros proyectos, para qué los hacemos, para quiénes, con quiénes. (Messina y Osorio, 2016, p.612)

Con todo lo desarrollado anteriormente es que se concluye la discusión conceptual sobre la Episteme de la práctica, que este refiere a una propuesta y postura de investigación, que posiciona la vida misma y las experiencias como posible espacio de teorización, de ese modo, disolviendo la división tajante de la modernidad entre teoría y práctica, optando más por un modelo de praxis (Freire, 1971), en tanto unión de la palabra y la acción para transformar el mundo. De ese modo, al ser el sustrato teórico de la sistematización, permite un modo de investigar, el cual potencia el reconocimiento de elementos claves que fortalezcan las propias prácticas de quienes estamos involucradas/os/es co-construyendo cada experiencia, en estado el proyecto Ludoteca Itinerante Deambular y también “nos puede animar que nuestro compromiso con los demás es compartir lo que somos y lo que sabemos, también lo que no sabemos, también nuestras dudas y nuestras debilidades. Así se hace comunidad” (Messina, 2004, p.25).

MARCO METODOLÓGICO

*“...es pensando la práctica
como aprendo a pensar y
a practicar mejor”
(Paulo Freire, 2002).*

El diseño metodológico que se presenta a continuación establece la lógica del proceso, las estrategias y planificación de las acciones que se llevaron a cabo durante la sistematización. La idea es poder esclarecer una serie de aspectos que dieron sustento y direccionalidad a esta investigación desde un comienzo, debido a que toda sistematización “adquiere singularidad de acuerdo con los criterios metodológicos específicos, que se entienden como los principios que orientan y le dan coherencia al proceso y son guiados por las apuestas teóricas del sistematizador, así como por las preguntas y ejes de sistematización” (Atehortúa y Londoño, 2011, p.30). De esta forma, aquellos criterios y decisiones se van a comunicar en este capítulo.

Paradigma de investigación

Entendiendo la noción de paradigma como un acuerdo entre una comunidad científica, de cómo acercarse a cierto fenómeno, sea este social, natural u otro (Khun, 1996), podemos diferenciar estos en distintos tipos que, desde Habermas, toman tres grandes formas de producir conocimiento mediante la clasificación a través de los denominados “intereses”, a saber:

Técnico, práctico y emancipatorio. Cada uno de ellos posibilita el desarrollo de variadas alternativas de investigación, permite definir el sentido o perspectiva con que se investiga, prioriza algunas categorías de conocimiento de la realidad, define las intencionalidades, concepciones y camino metodológico del estudio. (Mercedes, 2012, p.103)

Por tanto, según la clasificación de este autor sintetizadas por Mercedes (2012) se tienen tres paradigmas; el analítico, de interés técnico que busca predecir y controlar, el histórico-hermenéutico, de interés práctico, con el propósito de ubicar y orientar, y el paradigma crítico-social o sociocrítico con interés emancipatorio o liberador. A partir de las descripciones y definiciones anteriores, la sistematización de experiencias acá presentada se enmarca en el paradigma crítico social, con interés emancipatorio. Comprendiendo que, en la sistematización, la construcción de conocimientos se genera desde y para la praxis, rompiendo con las dicotomías tradicionales, poniendo énfasis en el

quiebre de la relación objeto-sujeto, ya que se busca visibilizar que las/os/es protagonistas de las experiencias-quienes accionan y actúan- puedan ser investigadoras/es si es que así se lo proponen. Tal como se ahondó en el apartado conceptual sobre Episteme de la práctica, donde cada una, uno y una de nosotras/os/es posee saberes, entendiéndose que es imposible no tener, al relacionarnos y actuar en el mundo, se fortalece la idea de que se sistematiza para transformar la práctica, para comprender mejor las experiencias, para compartirlas con otros/as/es y “para contribuir a la producción de un conocimiento que se hace a partir de experiencias particulares y que al mismo tiempo es capaz de mirarlas con una perspectiva más inclusiva” (Messina, 2004, p.23).

Dado el contexto de trabajo sistematizador, para la comprensión de este paradigma, es necesario dar a conocer la concepción que se tiene en torno a lo emancipatorio vinculado a lo educativo, para lo cual Kohan (2004) nos señala que:

Nadie emancipa a nadie. Solo es posible emanciparse, liberarse, tornarse más libre (...) Así una educación emancipadora, aquella que busca horizontes de emancipación, no es una educación que emancipa, sino una educación que deja emanciparse. Un docente emancipador no es aquel que libera a sus alumnos, sino aquel que trabaja en su propia emancipación y contribuye para que los otros puedan hacer su propio trabajo emancipador. (p. 277)

Es por lo que se tomó al paradigma crítico emancipatorio como marco de referencia metodológica que orientó y otorgó coherencia a la elección epistémica realizada. Se sabe que los paradigmas implican una “visión ontológica, epistemológica, metodológica y ética que orienta al investigador” (Mercedes, 2012, p.103), en torno al cómo se fue encaminando la investigación, en cada realidad, la forma de relacionarse con el conocimiento, formas de conocer aquella realidad particular, inclusive la manera de presentar los hallazgos y aprendizajes que emerjan del proceso de investigación. Por lo que se comprende que las investigaciones orientadas desde una perspectiva crítica no se acaban en la producción de conocimiento, puesto que “su punto de partida y de llegada es la práctica misma, implica que la reconstrucción narrativa, analítica e interpretativa cobra sentido en la medida en que contribuya a mejorar, a transformar las propias experiencias estudiadas” (Torres, 2011, p.53).

Tipo de investigación

En coherencia con lo expuesto anteriormente, el tipo de investigación que aquí se declara “pone en cuestión la interpretación monocultural, abstracta, lineal, positivista, colonial y se lanza en la búsqueda de epistemes propias, por tanto, metodológicas, en donde encontramos la sistematización, como proceso de la praxis para la construcción de saberes” (Duarte, 2017, p.176). Es entonces la sistematización de experiencias el tipo de investigación que se ha realizado con y desde la Ludoteca Itinerante Deambular. Esta particular manera de investigar se comprende como una producción colectiva de conocimiento, en un horizonte de transformación educativa, política, ética, donde los aprendizajes se revelan desde y para la experiencia, siendo la sistematización un buscar, un preguntar, un preguntarse, un interpretar, un deconstruir, un des ocultar, un escribir-nos. Por tanto, conlleva la responsabilidad de grupos o comunidades, “en un proceso en que el sujeto está involucrado y el enfoque es *con él*, como parte del proceso, en una actividad que no es sólo colectiva sino también intersubjetiva, más de un narrador y más de una perspectiva narrativa” (Messina, 2004, p.22).

Se reconoce de este tipo de investigación, la oportunidad que brinda a las personas que vivencian las experiencias como sujetas/os/es políticas/os/es creadores de conocimientos transformadores, mediante una propuesta que no sólo revaloriza los saberes de la práctica “sino que la transforma y convierte en proceso(s) de empoderamiento de actores, organizaciones y grupos humanos, que se reconocen productores de saber desde y para la acción” (Mejía, 2009 p.14). Al contemplar en la escena del debate educativo latinoamericano la entrada de esta nueva modalidad de producción de conocimiento, donde las reflexiones provienen del “encuentro entre sus protagonistas, quienes aportan una mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción en las cuales participan” (Jara, 2018, p.40) y no de parámetros y/o teorías predefinidas, se ponen de manifiesto nuevas aproximaciones teóricas para investigar, teniendo como punto de partida la sistematización de las prácticas educativas, se da pie para la facilitación de un espacio para que las/os/es educadoras/es, docentes, puedan ser las/os/es sistematizadoras/es, rompiendo la dependencia hacia las/os/es investigadoras/os externos; aún más, cuando toda/o/e sujeta/o/e puede ser sistematizador/a y autor/a, lo cual nos permitió posicionar a las educadoras Ludotecarias y a las educadoras en formación (estudiantes en práctica) de la Ludoteca Itinerante Deambular como interlocutoras válidas para la sistematización, así como para la reconstrucción de la experiencia y conocimiento realizado en dicha instancia.

Técnicas e instrumentos de levantamiento de información

Sobre los instrumentos y técnicas de levantamiento de información, también cabe mencionar que se tuvo que realizar una adaptación de esta sistematización al formato tesis. Se considera como instrumento, y fuente fundamental que entregó la información necesaria para llevar a cabo esta investigación, a las experiencias. En apartados anteriores ya se ha desarrollado la idea de que la sistematización implica investigar de una manera peculiar, desde y para la experiencia, la cual se entiende como “lo que nos pasa, nos envuelve” (Larrosa, 2003). Se recurrirá a este concepto de experiencia “como un lugar totalizador: maneras de pensar, sentir, actuar, convivir, que nos interpelan, que buscamos comprender y que al ser sistematizadas abren la puerta al cambio” (Messina y Osorio, 2016, p.612). Por lo tanto, desde la propia experiencia se investiga, se sistematiza, la cual es sin dudas singular porque tiene sus propias características. Por lo que el “objeto de conocimiento es más delimitado y preciso (las propias experiencias) y su proceso implica siempre la recuperación histórica del proceso por parte de quienes han sido sujetos del mismo” (Jara, 2012, p.64). Estas experiencias han sido plasmadas en el diario de campo, entendido como un espacio donde “se registran día a día acontecimientos relevantes y el conocimiento que se va incubando y construyendo -y que- constituye una base para elaborar conceptos y comprensiones y enriquecer la práctica” (Cifuentes, 2011, p.43). Por ende, el diario de campo también se sitúa dentro de las técnicas e instrumentos para levantar información, ya que su uso “posibilita rastrear la cotidianidad de la práctica, explicitar el conocimiento que desde ella se puede construir para enriquecer y cualificar la acción” (Ídem). En este se registran experiencias personales, colectivas y observaciones sobre el contexto y las/os/es sujetas/os/es, así como reflexiones y vivencias varias, por ende, “tomar notas es una actividad intuitiva en la que influyen las concepciones explícitas e implícitas, los estados de ánimo y las condiciones para registrar” (Cifuentes, 2011, p.44).

Otro instrumento de producción de datos utilizado, son las narrativas, de las cuales se ha ahondado anteriormente en el marco conceptual. Sin embargo, cabe recordar que se comprende a las narrativas como las que se “enuncian desde la presencia corpórea del sujeto pues es en él que la existencia humana adquiere una dimensión espaciotemporal” (Sastre, 2011, p. 180, en Garzón y Castaño, 2018, p.218). Por lo que se puede inferir que a partir de lo narrativo “los sujetos pueden transformar o construir nuevas tramas epistemológicas acordes a las necesidades territoriales próximas” (Ídem), y no sólo desde el lenguaje oral, o escrito sino de todas las posibilidades que surjan desde los cuerpos y su diversidad de formas de ser y crear. En el proceso de creación de narrativas sucede una peculiar “reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido” (Ricoeur, 1995 citado en Muñoz, 2006, p.167). En el caso de

la presente investigación, se utilizaron las narrativas como fuentes de información directa. Entendemos y podemos “llamar escritura, parafraseando a Derrida a toda huella o marca del hombre en el mundo, desde los mapas parlantes, los cuadernos de campos, las geo-referencias, las consignas, los grafitis o los raps de los jóvenes urbanos” (Messina y Osorio, 2016, p.611). Entonces tanto los diarios de campo, los registros audiovisuales, es decir, “todas las formas de escritura, también la oralidad, las imágenes, las escrituras del cuerpo” (Messina, 2008, p.9) fueron parte de los instrumentos que proporcionaron la información necesaria para realizar esta investigación.

Por otra parte, se consideró como técnica de producción de datos, la cual al mismo tiempo ha sido una forma de recolección y organización de estos, el portafolio. Su valor “radica en su capacidad de estimular la experimentación, la reflexión, la investigación” (Agra et al., 2003, pág. 2). Siendo el portafolio una manera de recopilación de las evidencias de lo vivido que se consideran interesantes para ser guardadas en este portafolio, por los significados que traen consigo. Se han recolectado y guardado en este instrumento información de diversas fuentes y en diferentes formatos, tales como documentos del proyecto, actas, planificaciones, insumos, guiones, bitácoras, catastros, materiales educativos, además del registro audiovisual de videos, fotos, collages, entre otros.

Técnicas de análisis

A este momento donde se analizó la información, se comprende “como un conjunto de operaciones empírico-conceptuales mediante las cuales se construyen y procesan los datos a través de un proceso de ordenación, clasificación, categorización y relacionamiento de la información” (Torres, 2014, p.78). Por tanto, desde los intereses de cada investigación, la experiencia metodológica se orienta por una particular perspectiva, enfoque y/o método, elecciones inéditas que “recrea[n] los presupuestos, criterios y estrategias de las tradiciones metodológicas puestas en escena” (Torres, 2011, p.52).

La metodología para analizar los datos y la información generada en esta sistematización fue en base a los registros pedagógicos de las experiencias educativas, donde se buscó “develar y reflexionar en torno a las influencias de estas, el significado, la producción de sentido que las constituye y explorando posibilidades a través de la pregunta, unificando e iluminando las experiencias, en pos de direccionar una subsiguiente praxis” (Duarte, 2017, p.183). Esta búsqueda del sentido de la sistematización se encontró encauzada por el eje y por la interrelación de las narrativas de experiencias que se reconstruyeron las cuales dialogaron con el contexto teórico, es decir el marco conceptual, que por cierto también está vinculado a lo experiencial y empírico, ya que

se comprende que es un entramado teórico práctico lo que se releva en las entrañas de esta investigación, “desde una perspectiva de la narración y la imaginación, en la cual por medio de preguntas e hipótesis a casos determinados, iremos develando sus significados, e iluminando posibles salidas” (Duarte, 2017, p.184).

En relación con las narrativas, si bien se suele reconocer que no se presta mayor atención a las diferencias y tensiones entre discurso y narración para fines de este trabajo se consideró necesario hacer dicha distinción, ya que “la normatividad occidental, en que se hacen cómplices el cristianismo, la ilustración y el pragmatismo de la globalización, ha trabajado en la colonización de la narración y la imaginación, por la categoría del discurso” (Herlinghaus, 2004 citado en Muñoz, 2012, p.165). Mientras el discurso, según Foucault, tiende a:

La codificación, especialización e institucionalización, es la narración (popular) la que habita los márgenes de los sistemas discursivos, la que sabe aprovecharse ágilmente de elementos y espacios tanto propios como ajenos, [la que produce] frente al poscolonialismo, estrategias de descolonización epistemológica, sin por ello despedir a la modernidad como horizonte y yendo más allá: como un marco de historización para pasar de un postulado filosófico de identidad a una ‘atención retórica’ hacia las identidades narrativas que permiten resignificar la experiencia del ser modernos [...]. (Muñoz, 2012, p.171)

Por lo que se vincula la narración al descubrimiento en los imaginarios sociales y populares de sus propias lógicas de figuración, aquellos saberes narrativos que no se conciben como adiciones del discurso, sino como “saberes otros que se producen en los niveles de la corporeidad, la recurrencia y la acción mimética, aquellos saberes que actúan [...] como asuntos humanos” (Barbero, 2004 citado en Muñoz, 2012, p.171).

Luego de reconocer el valor y la concepción que se tiene sobre la narración para esta investigación, se presenta el recorrido que se pensó para el proceso de análisis, en el cual la construcción de categorías, entendidas como unidades temáticas, facilitaron la agrupación de información, es decir:

...construcciones de sentido que sirven para clasificar y agrupar datos con atributos o propiedades comunes, permiten pasar de una mirada global (la información recogida en archivos, entrevistas, conversatorios, etcétera) a una más focalizada que facilite la realización

de otros procesos analíticos como la construcción de matrices, cuadros, diagramas y esquemas. (Torres, 2014, p. 78)

Para acompañar el análisis se utilizó el programa computacional Atlas Ti versión 7, que ha sido desarrollado para "segmentar datos en unidades de significado; codificar datos (en ambos planos) y construir teoría (relacionar conceptos y categorías y temas)" (Hernández et al, 2014, p.470). De esta forma se utilizó para complementar el proceso y ejecución del análisis. En este caso, la sistematizadora debió agregar los documentos primarios -previamente seleccionados según el eje de la sistematización- que fueron narrativas, fotografías, segmentos de audios y videos, mapas, entre otros y con el "apoyo del programa los codifica de acuerdo con el esquema que se haya diseñado. Las reglas de codificación las establece el investigador" (Ídem). De ese modo, el proceso de análisis, en términos concretos, se basó parcialmente en la teoría fundamentada, al hacer una revisión línea por línea, generando códigos como unidad básica, que permitió adentrarnos en los sentidos de los relatos, videos, etc (Charmaz, 1996). Estos códigos, fueron posteriormente categorizados, y finalmente relacionados entre sí, con tal de elaborar un escrito coherente (Charmaz, 1996).

Diseño de Sistematización

Es importante dar a conocer que aquí no se definieron pasos a seguir, como si hubiese una receta para sistematizar, ni tampoco se abordó como una estructura metodológica con componentes estáticos, sino que entregó una orientación, con elementos que fueron variando según el proceso lo requirió. Se utilizó como referencia para el diseño de esta investigación la propuesta metodológica de sistematización de experiencias de los "Cinco Tiempos" de Oscar Jara (2015), la cual es una:

...proposición intencionada del camino que se quiere recorrer que, por una parte, posibilitará orientar activamente el proceso en una determinada dirección, pero que, por otra parte, deberá estar abierta a lo que vaya ocurriendo en el trayecto para modificar su curso si es necesario, en la medida en que quienes proponemos el camino, somos, a su vez, caminantes. (p.156)

Por lo que este método fue una forma de responder a la pregunta ¿cómo se puede sistematizar una experiencia? Siendo una respuesta metodológica, así como la lógica con la que se inspiró la dinámica de este proceso reflexivo y crítico, siendo una invitación a que sea una propuesta diseñada también por las diversas organizaciones, grupos, personas ya que esta orientación necesita ser adecuada a las propias "condiciones, posibilidades, recursos y también conforme a las características que tienen aquellas experiencias que se desean sistematizar" (Jara, 2015, p.115). Sostener que tanto

enfoques investigativos y metodológicos “surgen y se configuran en contextos y procesos históricos concretos, que condicionan (no determinan) sus sentidos, estrategias y modos de operar” (Torres, 2014, p.81).

Reconociendo que lo metodológico se relaciona particularmente con principios y criterios que le dan “unidad y coherencia estratégica a todos los elementos que intervienen en un proceso, a todos los momentos específicos que se desenvuelven a lo largo de él y a todos los pasos o acciones que se impulsan” (Jara, 2018, p.134). Lo cual implica dar unidad a todos los elementos que integran la experiencia, tales como:

Personas participantes, sus características personales y grupales, sus necesidades, sus intereses, el contexto en el que viven, sus conocimientos del tema, los objetivos que se proponen alcanzar, las etapas que hay que desarrollar para lograrlos, la secuencia temática, las técnicas y procedimientos que vamos a utilizar en los distintos momentos. (Jara, 2015, p.156)

Recreándose como un ejercicio de planeación y al mismo tiempo, siendo un proceso de imaginación creadora, de esta forma se plantea el diseño de investigación. Ello significa que hay que “concebir metodológicamente cada proceso particular con base en algunos criterios de fondo, pero organizados flexiblemente de acuerdo con las circunstancias concretas de cada caso” (Jara, 2018, p.134). De manera tal, que el desarrollo de la propuesta de Cinco Tiempos se presenta de forma integral en el siguiente capítulo de este trabajo. Se decidió realizar así, para ir conectando las formulaciones tanto teóricas como prácticas en torno a la comprensión que se tiene metodológicamente de esta investigación, recordando que el procedimiento utilizado fue guiado por la singularidad de las experiencias seleccionadas en la presente sistematización.

SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS COMUNITARIAS SOBRE LA PROMOCIÓN DE ALIMENTACIÓN SALUDABLE EN LA COMUNIDAD EDUCATIVA LUDOTECARIA

*“A construir un mundo nuevo
el que llevamos en nuestros corazones
Un mundo de personas libres de toda opresión
Un mundo en donde sólo quede el recuerdo del poder captor
Que nos agarra por detrás y nos coloca
tantas, tantas cadenas
Un mundo nuevo, porque en este ya no puedo más
Un mundo en que el sonido de tu risa
explote para extenderse ...
Como la pólvora”
(La Otra & Eva Sierra, 2011).*

Entrando de lleno en la sistematización como tal, en los siguientes subapartados se comparte el recorrido que se realizó para sistematizar, basado en los Cinco Tiempos. Donde el primer tiempo tuvo por objetivo dar cuenta de los elementos fundamentales para la reconstrucción de la experiencia, partiendo de la base de que está ya sucedió, donde distintas personas participaron y variados registros se realizaron. Todo esto para generar un análisis que develó puntos de llegada como conclusiones, aprendizajes, hallazgos y propuestas en pos de los propósitos de este trabajo.

1. Punto de partida: La Experiencia

Como se ha abordado en distintos apartados de este trabajo investigativo, la orientación de la sistematización es hacia la praxis, motivo por el cual las personas que han vivido la experiencia deben ser las principales protagonistas de esta, ya que “no es posible que una persona totalmente ajena al proceso pretenda sistematizarla en nombre de quienes fueron sus principales protagonistas” (Jara, 2018, p.136). En esa dirección, para dinamizar el proceso se puede generar un equipo de sistematizadoras/es que:

Estará conformado por personas que hayan vivido o formado parte de la experiencia y que posean información relevante o significativa, y por profesionales que puedan apoyar, asesorar y fortalecer el proceso. Es este equipo el que, mediante procesos de negociación, establece lo que se quiere saber de la práctica, define los ejes de sistematización y en muchas ocasiones es el encargado de diseñar el proyecto. (Atehortúa y Londoño, 2011, p.31)

Este momento es el comienzo de todo, ya que no se puede sistematizar algo que aún no se ha realizado, ni vivenciado. Lo que significa que hay que esperar a que la experiencia concluya para iniciar la sistematización, o también realizarla mientras la experiencia acontece, es decir, que "no se podrá comenzar la sistematización hasta que la experiencia no haya caminado un cierto trecho" (Jara, 2018, p.136).

1.1 ¿Quiénes participaron en la experiencia?

Para el caso particular de esta investigación, se consideraron participantes a las personas que se han vinculado de diferentes formas y ritmos en el proyecto educativo llamado Ludoteca Itinerante Deambular, durante el 2020. Las, los y les actores se identifican a continuación, según la intensidad de su participación (**Figura 2**) donde se han desglosado tres niveles. El primer círculo (**Figura 3**) corresponde al núcleo central, es decir, quienes participaron de forma activa y directa constantemente, y, por lo tanto, idearon, planificaron, diseñaron, ejecutaron, reflexionaron y sistematizaron, las experiencias vividas en la Ludoteca, siendo quienes asumieron roles activos en el proceso de sistematización, como la realización de registros diversos en el diario de campo, el desarrollo de experiencias y evaluaciones, además de encontrarse en este núcleo la persona que ha reconstruido - quien escribe- y llevado a cabo el rol de sistematizadora en este proceso. Este primer círculo que corresponde al equipo educativo fue conformado por dos educadoras comunitarias, un asesor pedagógico y siete educadoras en formación, que realizaron sus prácticas pedagógicas en el espacio. Luego en el segundo nivel (**Figura 4**) se hallan las personas que vivieron las experiencias y participaron de ellas en diversas instancias, pero no fueron parte del diseño y/o implementación de ellas, encontrándose en este lugar las/os/es niñas/os/es y sus familias (madres, padres, tías, abuelas). Por último, el tercer nivel de participación (**Figura 5**) hace alusión a quienes participaron de las experiencias en ocasiones puntuales, colaborando desde sus saberes o aportando en instancias particulares de distintas formas.

Con relación a quienes participaron en las experiencias, es necesario transparentar ciertos aspectos relevantes. En primer lugar, tanto el equipo pedagógico como las familias y niñas/os/es han

sido nombradas -por acuerdo colectivo- con nombres ficticios para efectos de esta investigación, en ese aspecto, cabe destacar que, para el caso de las familias, a modo de resguardo, también se modificaron sus apellidos, siendo identificadas como clanes con nombres de animales. En segundo lugar, la participación en esta sistematización de cada persona es completamente singular, donde ha habido múltiples intensidades, ritmos, e involucramientos en el proceso y sus momentos. En el caso del equipo pedagógico y estudiantes en práctica fueron quienes accionaron el proceso de sistematización de forma directa, creando registros, planificando acciones, discutiendo y reflexionando en el proceso. Por otra parte, las familias y niñas/os/es participaron de forma indirecta, ya que no estuvieron en las instancias para pensar y elaborar las acciones sistematizadoras, pero sí fueron plasmadas sus reflexiones, ideas, sentires, en el diario de campo, en filmaciones y fotografías. En tercer lugar, cabe transparentar que quien escribe, es una de las educadoras comunitarias de la Ludoteca, gestora y co-constructora del proyecto educativo, a quien se le atribuyeron responsabilidades consentidas por el grupo, sobre el proceso investigativo.

Figura 2

Participantes de las experiencias sistematizadas en tres niveles

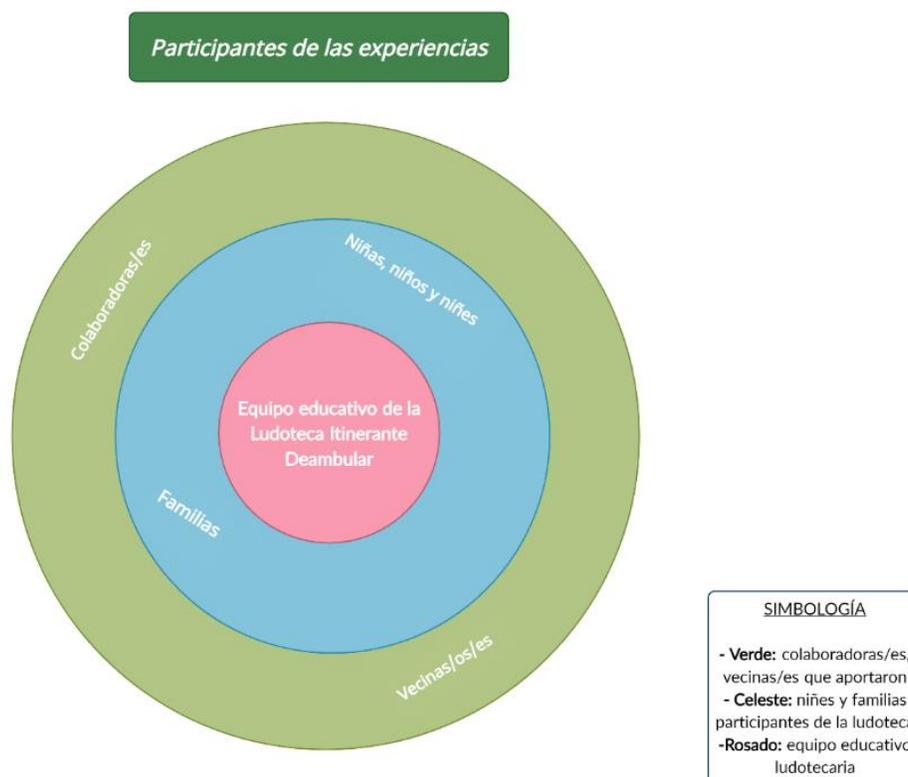


Figura 3

1er nivel de participación: Equipo educativo Ludoteca Itinerante Deambular

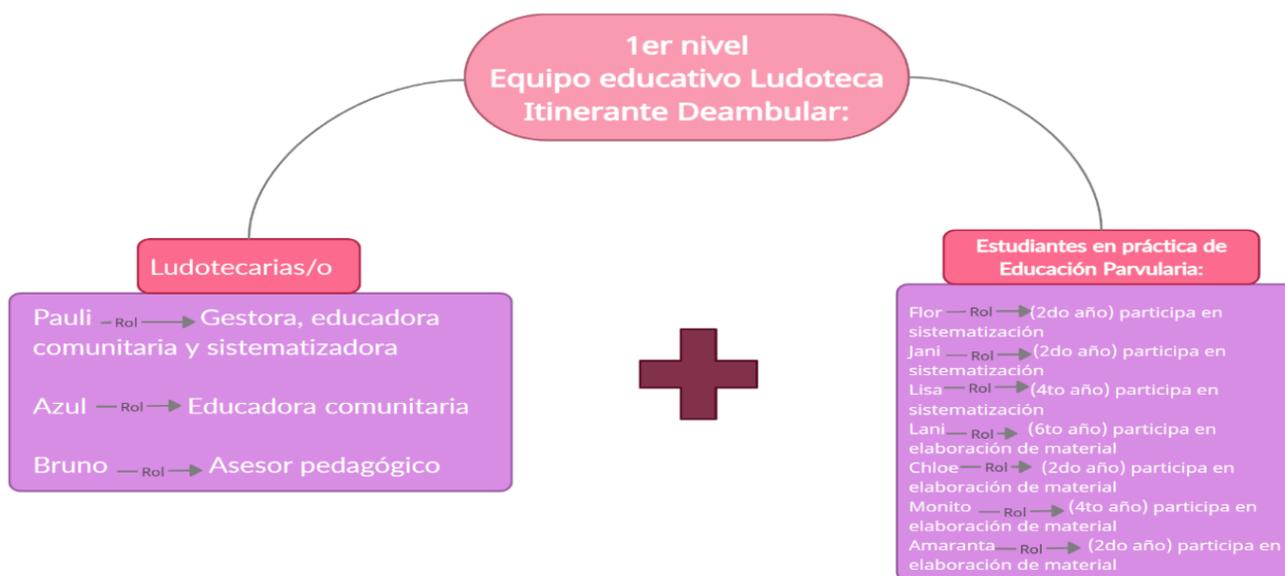


Figura 4

2do nivel de participación: Niñas/os/es y familias



Figura 5

3er nivel de participación: Colaboradoras/es



1.2 ¿Qué registros hay de la experiencia?

Al ser experiencias las que se sistematizan, se comprende que han transcurrido en el tiempo, de manera que se realizaron diferentes acciones y sucedieron diversas situaciones, siendo clave contar con registros que documenten todo eso y que hayan sido elaborados al tiempo que fueron ocurriendo los diferentes acontecimientos. Con registro cabe señalar, que se refiere 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). Dentro de lo que se concibió en la Ludoteca como “registro” están las actas, diario de campo, documentos de diseño y planificación de actividades, informes, mensajes de WhatsApp, audios, fotografías, afiches, dibujos, filmaciones en vídeo, trabajos manuales, collage, cuentos, materiales didácticos, canciones, mapas, entre otras, siendo cada uno de ellos claves, ya que aportan perspectivas diversas de las experiencias, lo cual “nos lleva hacia nuevas formas de conciencia, memoria y acción” (Messina y Osorio, 2016, p.617).

De esta forma a medida que las experiencias fueron transcurriendo, la documentación se fue generando, quedando plasmado lo que se dijo, accionó, pensó, sintió, reflexionó, evaluó en el diario de campo colectivo de la Ludoteca, de forma que se crearon diferentes narrativas con multiplicidad

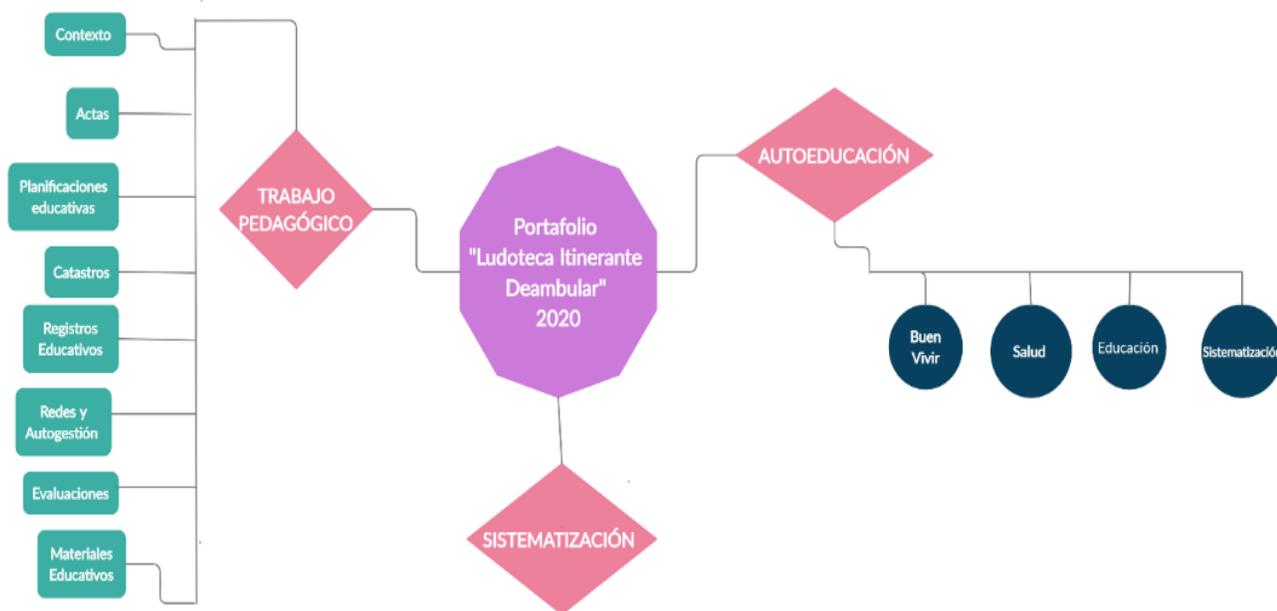
de voces. Todo lo que se fue creando en torno a la construcción del proyecto educativo comunitario se fue compilando digitalmente en el “Portafolio Ludoteca Itinerante Deambular 2020” (

Figura 6) almacenado en Google Drive, donde se encuentran guardadas y organizadas las evidencias y registros del andar Ludotecario.

En torno a la estructura del portafolio antes mencionado, se divide en tres subcategorías, siendo Autoeducación la primera, en la cual se recopiló material educativo para autoeducarse y coeducarnos en distintas áreas. Luego se encuentra la carpeta de Sistematización, donde se fueron guardando los archivos generados a partir del proceso de investigación. Y finalmente la subcategoría de Trabajo Pedagógico donde se recopiló la información relacionada a ocho dimensiones del proyecto, las cuales son; contexto, actas, planificaciones educativas, catastros, redes y autogestión, evaluaciones, materiales y registros educativos. Debido al gran volumen de información recopilada, se tomó la decisión de considerar a la subcarpeta “Registros Educativos”, como la fuente de información principal para desarrollar la reconstrucción histórica y el análisis. En dicha carpeta, se encuentra el “Diario de campo Ludotecario” (documento colectivo en línea), las fotografías y videos de las experiencias.

Figura 6

Mapa conceptual del “Portafolio Ludoteca Itinerante Deambular 2020”



2. La Ruta de la Sistematización

*“Un pequeño gesto una mirada una idea,
un pensamiento conjunto
el constante movimiento del mundo
y en un segundo encontrar la salida del laberinto, en
el cuadro que pinto
y en los ojos que lo ven la energía que fluye”
(KeTeKalles, 2016).*

En este segundo tiempo, se da inicio al proceso de sistematización como tal. Para ello se plantea el desarrollo de aspectos claves que “orientará[n] prácticamente todo lo que se vaya a hacer en adelante” (Jara, 2015, p.164). La idea es que se aborden lo más abierta y colectivamente posible, a fin de construir un consenso básico respecto al ejercicio que se quiere asumir y a su vez enriquecer con múltiples perspectivas el proceso de sistematización.

La ruta que fuimos diseñando y cocreando para sistematizar, en gran parte fue realizada a través de reuniones online con el equipo pedagógico, integrándose a éste en agosto del 2020 siete estudiantes en práctica de Educación Parvularia. Primeramente, eligieron a cuál arista del proyecto Ludotecario se iban a enlazar en términos de acciones y quehaceres educativos. Existían dos ramas: la elaboración de material pedagógico y la sistematización, dentro de este último quedaron Lisa, Jani, Flor, y Pauli, quienes planificaron cómo iniciar el proceso sistematizador, para luego socializarlo con el resto del grupo y así darle continuidad a los momentos que propone la propuesta metodológica seleccionada que aquí se comparte. Las comunicaciones se dieron por un grupo de WhatsApp particular, distinto al grupo general.

El subgrupo diseñó un plan de sistematización, que fue socializado en un encuentro de autoformación (instancia semanal de la Ludoteca) en septiembre del 2020. Se conversó en aquella instancia, sobre el trasfondo de este proceso de investigación, donde se identificó que el sentido era “poder compartir con la comunidad educativa la toma de conciencia de nuestras prácticas alimentaria, relacionadas con el autocuidado, con el cuidado de la salud y con la promoción del buen vivir”. En los consecutivos encuentros -luego de consensuar un sentido comunitario- se dilucidó la concepción colectiva sobre la sistematización, teniendo que indagar más en el tema en términos teóricos, para eventualmente esclarecer las orientaciones metodológicas de la investigación, seleccionando la propuesta de Oscar Jara de los “Cinco Tiempos”. De esta forma se fue construyendo y ejecutando

semana a semana el plan de sistematización, donde hay interrogantes claves, que fueron develando respuestas cruciales para el proceso investigativo, las cuales se presentan en los siguientes ítems.

2.1 ¿Para qué sistematizar?

Con esta primera pregunta se busca levantar el(los) objetivo(s) que debiesen enfocarse en una necesidad, así como “busca[r] definir de la manera más clara y concreta posible el sentido, la utilidad o el resultado que esperamos obtener de esta sistematización” (Jara, 2018, p.142). También se ha desarrollado por otras/os/es sistematizadores que este “objetivo” puede ser un *punto de observación*, “un lugar para mirar el mundo, observar, tan sólo observar, preguntar, tomar conciencia, registrar, volver a preguntarse y desde la observación salen las posibilidades” (Messina y Osorio, 2016, p.615). Para este trabajo, se propuso como objetivo general: “Sistematizar experiencias de promoción de la alimentación saludable, desde la Ludoteca Itinerante Deambular en la población La Faena de la comuna de Peñalolén en contexto de Pandemia 2020”.

Y se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- Describir la experiencia de la Ludoteca Itinerante Deambular teniendo como foco la alimentación saludable en contexto de pandemia 2020.
- Identificar los elementos que dificultan, favorecen y potencian la promoción de la alimentación saludable en la comunidad educativa.
- Proponer lineamientos pedagógicos en torno a la alimentación saludable para fortalecer prácticas educativas comunitarias.

2.2 ¿Qué experiencia(s) sistematizar?

Con esta segunda pregunta se pretende “escoger la[s] experiencia[s] concreta[s] a sistematizar, claramente ubicadas en los límites del espacio y del tiempo” (Jara, 2018, p.144). Siendo entonces un momento para “delimitar el campo de la experiencia en torno al que vamos a realizar el ejercicio sistematizador” (Ídem), identificando dónde se ha realizado la experiencia y en qué periodo. Esta delimitación y negociación sobre qué se va a sistematizar, permite “centra[r] la atención desde un punto de vista para mirar la experiencia y no deja que los actores se pierdan en el proceso” (Sierra, 2011, p.24).

Para el caso particular de esta investigación, se seleccionaron cuatro experiencias en el marco de la construcción y desarrollo del proyecto educativo. De modo que se quiso sistematizar: “Las

experiencias relacionadas a la promoción de la alimentación saludable, en la comunidad educativa desde la Ludoteca Itinerante Deambular, en la población La Faena, Peñalolén, desde abril a diciembre del 2020.”

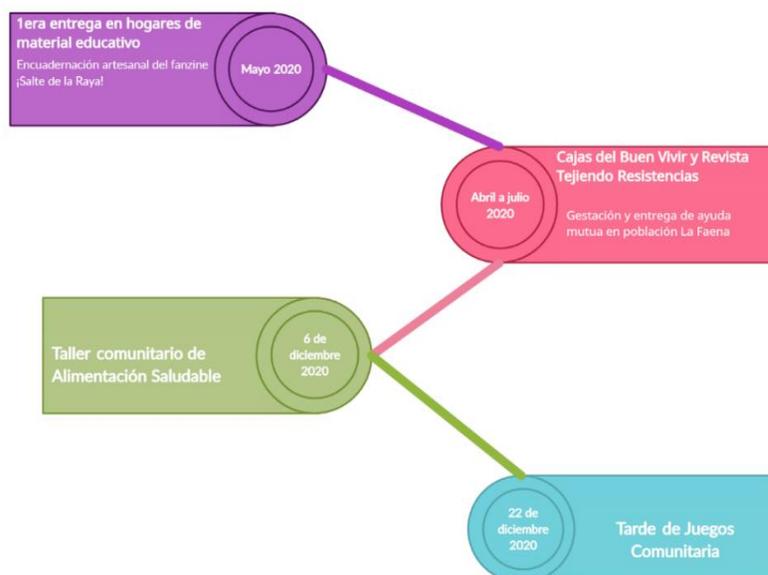
Las experiencias (**Figura 7**) relacionadas de forma significativa a la alimentación saludable fueron las siguientes:

- i. Experiencia en mayo del 2020, donde se entregó por primera vez en los hogares de las/os/es niñas/os/es material educativo, un fanzine llamado “¡Salte de la Raya!
- ii. Experiencia de autogestión de las cajas del Buen Vivir y la revista Tejiendo Resistencias que comenzó a gestarse en abril del 2020 y concluyó en julio del mismo año.
- iii. Experiencia de facilitar la primera actividad presencial de año 2020, un Taller Comunitario de Alimentación Saludable.
- iv. Experiencia basada en lo que se vivió gestando la Tarde de Juegos Comunitaria realizada el día 22 de diciembre 2020.

Cabe destacar sobre las experiencias que se eligieron, que se contemplaron en la sistematización tanto los preparativos, lo acontecido el/los días de los eventos, además de las reflexiones y evaluaciones posteriores de cada una de ellas.

Figura 7

Representación gráfica de las experiencias sistematizadas



2.3 ¿Qué aspectos centrales nos interesaron más?

En este momento se buscó precisar más el enfoque que se le quería dar a la sistematización, también nombrado eje, el cual tiene la función de “concentrar el foco de atención en torno al aspecto o aspectos centrales, que, como un hilo conductor, cruzan el trayecto de la experiencia” (Jara, 2018, p.146). Por lo que, otorga “un norte a los aspectos que se quieren aclarar de la práctica y en los que se hará énfasis, permitiendo la generación, organización, análisis e interpretación de la información, que posibilitarán la transformación y potenciación de la experiencia” (Atehortúa y Londoño, 2011, p.31). Para efectos de esta investigación el eje que se definió fue: “Los elementos que favorecen, dificultan y potencian la promoción de la alimentación saludable en la comunidad educativa de La Faena, vinculada a la Ludoteca Itinerante Deambular, en contexto de crisis sanitaria 2020”.

2.4 ¿Qué fuentes de información tuvimos y cuáles se necesitaron?

Fundamental en este punto identificar las fuentes de información que se tuvieron y de esa forma saber si hacían falta otras. Es importante recordar que “no se trata de comenzar a acumular toda la información existente respecto al tema, lugar o periodo de la experiencia que se quiere sistematizar, sino solamente aquella relevante para los objetivos definidos y que esté relacionada con los aspectos que más interesan” (Jara, 2018, p.148).

Las fuentes que se seleccionaron para utilizar en la sistematización de todo el espectro de registros de la Ludoteca, el diario de campo colectivo fue la fuente principal, la cual existe de manera virtual en Google Docs., un espacio donde narramos todas las educadoras (incluidas las estudiantes en práctica), lo que aconteció cotidianamente en el proyecto. Se plasmaba en aquel espacio online - con sus respectivas fechas-, las narrativas ordenadas por títulos temáticos según el día/experiencia/suceso registrado. Y además se anexaban otros archivos relacionados al suceso en cuestión y que servirán para complementar la documentación de las experiencias. También se consideraron como fuente de información importante los registros audiovisuales; fotos, vídeos y audios. El portafolio digital en Google Drive, del cual se habló anteriormente es el lugar donde se encontraban almacenadas las fuentes de información que se seleccionaron para esta sistematización.

2.5 ¿Qué procedimiento concreto se siguió y en qué tiempo?

En este punto, ya con los elementos principales establecidos, se buscó detallar los procedimientos concretos para sistematizar, incluyendo diversas acciones y actividades en determinadas fechas, las cuales en la siguiente tabla:

Tabla 1

PLAN DE SISTEMATIZACIÓN

Fecha	Acciones/Actividades
Agosto 2020	Creación del equipo de sistematización, conocerse y adentrarse en concepciones sobre el tema.
Septiembre 2020	Elaboración del documento de diseño de la sistematización. Compartirlo con el equipo.
Octubre 2020	Recopilar información y registros existentes de la Ludoteca Itinerante Deambular. Organizar lo recopilado en el portafolio digital y graficarlo en mapa conceptual.
Diciembre a abril 2021	Iniciar proceso de lectura y revisión del contenido de las subcarpetas del portafolio, del área de registro pedagógico, teniendo como punto de observación el eje de la sistematización. Finalizar proceso de lectura y revisión de la información desarrollando archivos sintetizadores (generación pre-codificación).
Mayo a julio 2021	Indagaciones conceptuales para crear contexto teórico-práctico de la sistematización en curso. Escritura del escenario en el cual se encuentra inserto el presente trabajo (antecedentes) y del marco conceptual, atingente al proyecto Ludotecario y la experiencia.
Septiembre y octubre 2021	Reconstruir mediante narrativas las experiencias según el eje, de forma cronológica y descriptiva, a partir de las fuentes de información y los archivos de pre-codificación.
Noviembre 2021 a inicios de enero 2022	Análisis de las relaciones, interrelaciones, tensiones y contradicciones en programa Atlas Ti. Interpretación crítica a partir de las redes generadas por el programa. Identificación de aprendizajes y de los elementos que favorecen, dificultan y potencian la promoción de alimentación saludable en la comunidad educativa.
Desde mediados de enero hasta finales de febrero 2022	Formular afirmaciones del proceso, conclusiones, hallazgos y propuestas. Proyectar estrategias para comunicar los aprendizajes tanto en la academia como en la comunidad educativa.
Marzo y abril 2022	Actividad de comunicación de aprendizajes y resultados en la academia.
Mayo y junio 2022	Actividad de comunicación de aprendizajes y resultados en la comunidad educativa y en otros territorios.

3. Reconstruyéndonos de vivencias guardadas en la memoria

*“Llegar aquí tras veinticinco vueltas
de la espiral que dibujó esta historia,
y celebrar, y compartir la vida;
invitada especial es la memoria”
(Efrén Orozco, 2013).*

En este tiempo de la sistematización se busca realizar una exposición del trayecto recorrido por la experiencia, “que nos permita objetivarla, 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. Lo cual implica:

...la selección y ordenamiento de imágenes y recuerdos, su transformación y entrecruzamiento con los deseos, sentimientos y motivaciones, con la vida de los actores, que no se reduce a sólo una vivencia. Contiene la memoria de la experiencia narrada por los actores a través del lenguaje, se remite a los recuerdos personales, a los que posea una comunidad o grupo sobre una experiencia y a la reconstrucción de los datos proporcionados por el presente de la vida social y proyectados sobre el pasado reinventado. (Atehortúa y Londoño, 2011, p.32)

De manera que para recuperar el proceso vivido se plantea reconstruir la historia de las experiencias para generar una “visión detallada y global de los principales acontecimientos que se fueron sucediendo en el trayecto de la experiencia” (Jara, 2018, p.150). A continuación, se narra y describe el proceso vivenciado y la trayectoria recorrida en el 2020 en torno a la promoción de la alimentación saludable, con la comunidad educativa de la Ludoteca. Esta se comparte mediante narrativas que incluyen lo escrito, gráfico y fotográfico, basándose en el diario de campo colectivo además de imágenes y vídeos, de tal forma que el relato sea una recuperación nítida de lo vivido, inspirado en el multiverso, en un mundo donde caben muchos mundos.

Experiencia 1: Saltémonos de la raya en comunidad

Durante la primera semana de marzo 2020 con la migración al sur de una de las educadoras gestoras de la Ludoteca, se sumó Azul a la co-construcción del espacio taller con Pauli. Durante aquel mes se realizó la evaluación del 2019 y proyección del proyecto educativo para el 2020, ideas varias surgieron, relacionadas a huerta, construcción de juguetes, cocina entre otras, que se vieron

opacadas y presionadas a cambiar drásticamente -como todo lo demás en la vida- al sabernos cohabitando con y en una pandemia. Las reinenciones se hicieron presentes en todos los aspectos de la vida, uno de ellos el educativo. Debido a la crisis social sanitaria, las cuarentenas, confinamiento es que como proyecto educativo percibimos la necesidad de modificar nuestra forma para adaptarnos a la nueva realidad. En un primer momento pensamos que la virtualidad iba a ser una forma de seguir en contacto, estaba siendo la solución para muchos y muchas en modo educación remota, educación virtual. Sin embargo, conociendo la realidad de las familias que hasta ese momento habían participado del proyecto Ludotecario, reconocimos que no todas/os/es las/os/es niñas/os/es iban a poder conectarse, que no todas/os/es tenían las condiciones ni recursos necesarios para encontrarnos en un espacio virtual lúdico, como por ejemplo hacer la “Ludoteca por Zoom”. Aquello nos motivó a realizar una consulta comunitaria, tipo encuesta, para poder preguntarle a las familias y niñas/os/es sus posibilidades, necesidades e intereses en esos tiempos.

Mientras diseñábamos la consulta, se realizaron llamados telefónicos con quienes participaron de la Ludoteca anteriormente, para saber si les interesaba la idea de seguir en contacto a través del proyecto pedagógico. Con el consentimiento de las familias, emprendimos rumbo a La Faena, no sin antes, sumar a la entrega, algunos alimentos no perecibles y artículos de aseo que sabíamos se estaban recolectando en el territorio de Peñalolén. Gracias a un vecino que nos facilitó el contacto con la Asamblea Territorial, pudimos conseguirle ayuda a algunas familias de la Ludoteca que nos expresaron en los llamados su urgencia de recibir víveres, por lo que hicimos las cajas y las fuimos a dejar. Dentro de la variedad de respuestas sobre la consulta, pudimos confirmar que era inviable proponer una Ludoteca virtual, ya que no estaban las condiciones de conectividad ni de recursos para hacerlo, por ende, descartamos por completo aquella opción. Por otra parte, nos tomó por sorpresa que la temática más popular -para abordar en el nuevo ciclo educativo- era la nutrición, alimentación y cocina, interés que salió con la mayoría porcentual, mostrándonos un camino más claro metodológica y pedagógicamente. Nos juntamos con Bruno y Azul a dialogar online sobre una descripción más amplia y profunda de la Ludoteca, instancia que nos permitió sentipensar de qué se trataría el taller, entiendo que en aquel momento todavía éramos parte de otro proyecto educativo -situación que con el tiempo cambió-. Entonces conversamos sobre la propuesta, a quiénes estaría dirigida, sus objetivos, metodología y la modalidad adaptada al escenario pandémico donde la itinerancia tomó fuerza, ya que decidimos que nosotras con Azul iríamos -con previa coordinación- a los hogares de las familias, con todos los resguardos sanitarios, llevando nosotras material educativo y ellas/os/es entregándonos retroalimentación, y así también poder encontrarnos en persona -aunque

fuesen breves momentos en la puerta de sus casas- para saber cómo estábamos y qué se estaba necesitando, entendiendo el complicado escenario.

Un par de semanas después sucedió algo que marcó nuestras andanzas Ludotecarias y nos impulsó a accionar más rápido en esos tiempos donde aún andábamos sentipensando la primera experiencia de aprendizaje a distancia, con entrega de material. Lo que sucedió fue que el papá del clan chinchilla, Bryan, se enfermó de COVID-19 a mediados de mayo, yo me enteré por la Fer ya que a través de una conversación por WhatsApp me contó lo afligida, temerosa y preocupada que se encontraba, por no poder ver a su papá estando en la misma casa, pensando que todos se podían enfermar de un rato para otro y que además nadie podía salir, por ende, no se podía ir a comprar la comida.

Aquello nos alertó y nos motivó a generar un apañe, yo tenía en mi casa una tintura madre para el sistema respiratorio y fortalecedor defensas y también conversamos con las personas del acopio territorial que nos compartieron víveres nuevamente para esta familia en particular y además organizarnos con otra amiga vecina del barrio para ir al recicle de la feria de Arrieta y así poder conseguir algunas frutas y verduras. Además de lo alimenticio, nos urgió también crear una forma de acompañar lúdicamente a las/os/es niñas/os/es a distancia, no sólo a los de la casa chinchilla, sino que a todas/os/es les integrantes de la Ludoteca. En esa búsqueda, encontramos en la web, un fanzine llamado “¡Salte de la Raya!, versión coronavirus” creado por Aniko (del Colectivo de Resistencia Infantil), siendo un material pedagógico con diversidad de propuestas lúdicas en su interior, para divertirse de diferentes formas (inventando cuentos, con crucigramas, sopa de letras, dibujos para crear, colorear, recetas, creación de cartas, entre otras) donde se abordaban varios temas desde la identidad, la Naturaleza, las relaciones, el arte, el juego y la alimentación.

Nos maravilló aquel hallazgo y nos dispusimos a organizar la que sería nuestra primera experiencia de aprendizaje a distancia y también lo pensamos como una forma de propiciar una especie de diagnóstico, ya que además de ser un material para explorar y divertirse, podría darnos información sobre cuáles actividades les llamaron más la atención a las/os/es niñas/os/es en torno a qué temas, y así comenzar a dilucidar los intereses de cada participante, lo que complementó la información que nos habían entregado sus mamás, tías, abuelas, cuidadoras en general por teléfono y por las respuestas de la consulta comunitaria.



En esa que organizábamos rápidamente la primera experiencia de aprendizaje, se atisbó un proceso que venía decantándose desde que conversamos la modalidad en el ciclo educativo 2020, marcado por la pandemia, ¿cómo presentar la Ludoteca a las/os/es niñas/os/es y sus familias en esta nueva forma de ser? Decidimos crear un afiche que sintetizara nuestro propósito, al mismo tiempo el poder difundir la invitación a seguir co-construyendo la comunidad educativa, en tiempos de resistencia frente al coronavirus. Lo que también acompañamos con una ficha de inscripción para actualizar el universo de niñas/os/es participantes, junto a un mensaje dirigido hacia las/os/es adultas/os/es cuidadoras/es presentándonos como las educadoras del espacio, ya que Azul era nueva en el equipo pedagógico y nos parecía importante presentarnos a nosotras y al proyecto. Finalmente, las reflexiones posteriores a la entrega, las plasmé en esta narrativa que escribí y compartí con el equipo educativo, la cual dejé guardada en el diario de campo colectivo:

Usar el fanzine como “diagnóstico” en este ciclo educativo fue una situación espontánea. Me imagino que ésta nueva forma de interactuar mediante la entrega de material pedagógico es



una forma de educación personalizada, ya que hay edades diversas, donde no es lo mismo entregar algo en relación con el arte a una/o/e niña/o/e de 8 años que a una/o/e de 2 años. Generación de material diferenciado en torno a la edad y también a los gustos e interés, eso lo queremos descubrir con esta primera entrega del material pedagógico ¡Salte de la raya! (Notas de campo, 28 de mayo 2020).

Por WhatsApp conversamos con las madres y cuidadoras sobre la primera entrega, queríamos saber sobre el proceso de las/os/es niñas/os/es explorando el material. Algunas nos enviaron fotos de las respuestas y otras nos relataban sus procesos. Se releva que la gran mayoría nos hizo comentarios sobre el interés y ganas que mostraron las/os/es niñas/os/es en torno a cocinar la receta del fanzine. Algunas nos contaron esa vivencia particular de hacer la receta de galletas veganas, las cuales se comparten en los siguientes párrafos:

Dejamos que siguieran la receta los niños en la casa, yo estuve para el tema del horno, pero ellos hicieron todo. Me sorprendió lo rica que quedaron las galletas sin usar huevo. La vamos a repetir más seguido, de hecho, compré en la feria unos moldes tía, y pensé en pasarle unos a usted pa' que los otros niños de la Ludoteca que no tengan moldes hagan la receta. Bueno, lo único fome es que desaparecieron todos de la cocina al momento de limpiar y no me quedo

de otra que hacerlo yo sola. (Fragmento de diálogo con Denise, mujer y madre de la familia llama, 30 de mayo 2020)

Yo me impresioné con la motivación de los chiquillos por cocinar, suelen andar más aburridos con esto del encierro y pegados al celu o a la tele. Yo no me quise meter, ellos conversaban de los ingredientes y cómo hacerlo según la receta. Estuve más de mirona que otra cosa jajaj, pero igual mi mami se metió y dijo que ninguna galleta funciona sin huevo y un chorrito de leche así que fue y le



añadió esas cosas a la receta, quedaron buenas, pero no pudimos hacerla así al pie de la letra. (Fragmento de diálogo con Elisa sobre la experiencia de Facu y Matías haciendo galletas, 30 de mayo 2020)

En paralelo a lo relatado anteriormente, estuvo aconteciendo la segunda experiencia seleccionada en esta sistematización, que se fue desarrollando en el otoño e invierno del 2020.

Experiencia 2: Entretejiendo Resistencias

La segunda experiencia comenzó a tramarse en abril, fue sucediendo en paralelo a la primera experiencia y en un primer momento no involucró a la Ludoteca directamente, sino a quien escribe. Sucedió que, a finales del mes, me llama Nico una amiga para contarme que en “Casa Ñaña”, el hogar de algunas amigas, planeaban autogestionar algún apoyo para familias que lo estuviesen pasando mal en esas circunstancias tan inciertas y desconocidas que recién estaba detonando la pandemia, dentro del territorio de La Faena, Peñalolén, población donde se aloja dicho hogar, iniciativa que me hizo sentido y a la cual me sumé.

Nos juntamos un par de días luego del llamado a conversar entre todas qué hacer y cómo. Estábamos consternadas con las últimas noticias sobre la falta de trabajo incrementada, y la situación de hambre expandiéndose, afectando y fomentando la situación de pobreza de miles de personas, viéndose aún más precarizada la vida. Además de considerar que la caja de alimentos que estaba entregando el gobierno contenía alimentos muy poco nutritivos, nos propusimos crear una caja de

alimentos saludables para personas del mismo territorio. Nos inspiró y esperanzó la cantidad de iniciativas de apoyo mutuo que estaban gestándose en distintos lugares, haciendo concreto el lema popular de “el pueblo ayuda al pueblo”, como la propagación de ollas comunes, comedores populares, acopios, entre otros.

En aquella primera instancia estaba Nico, Amapo, Coni, Ñaña, Maca y yo, donde reflexionábamos sobre la situación de privilegio que habitábamos frente a otras personas, nosotras todas jóvenes podíamos ir al recicle en la feria por ejemplo y abastecernos gastando muy poco dinero, pero significaba salir mínimo una vez a la semana, sabíamos que montones de personas con las cuarentenas no volvieron a salir durante meses, sobre todo las que padecían enfermedades. Por lo que, nuestras ganas de compartir aquello en el contexto pandémico, teniendo como foco la autogestión de la salud mediante el uso integral de plantas se consolidó como aspecto central de la iniciativa. Considerábamos que las cajas entregadas por el gobierno eran poco saludables, con exceso de refinados y conservas sin nada de frutas, verduras y con pocas legumbres y cereales. Para nosotras eran esenciales esos alimentos en nuestras dietas (siendo veganas, además), por lo mismo el impulso de salir a reciclar a las ferias. Nos daban ganas de que las/os/es vecinas/os/es también pudieran recibir más frutas, verduras, así como hierbas medicinales y fermentos para fortalecer las defensas de los cuerpos.

A la semana siguiente, inicios de mayo, nos juntamos a pensar en lo que contendría la caja, llegando a una propuesta de diferentes alimentos saludables para nuestra microbiota, la encargada de mantener nuestro sistema inmunológico fortalecido. Además, veníamos conversando hace algunos días sobre el paradigma de la vida, el Buen vivir, gestado por los pueblos indígenas que a todas nosotras nos resonaba y hacía sentido. Sobre la marcha igual algunas decían que podía ser complejo entregar alimentos fermentados, sin contar con más



información ya que no son de consumo habitual y una de las amigas dice, “¿y si hacemos un fanzine o revista que explique el tema de los fermentos y el sistema inmune así en modo sencillo? La podemos entregar junto a la caja y así funciona como complemento desde el lado más informativo”. Todas estuvimos muy de acuerdo.

Recuerdo que se habló de tener cuidado con escribir en un lenguaje muy técnico, rebuscado, ya que la idea era que fuese sencillo, comprensible para cualquier persona y además atractivo para niñas/os/es y adolescentes. Teniendo presente el abordar la interrogante sobre por qué comer sano y qué alimentos ayudan a fortalecer las defensas de forma accesible, además de dar a conocer lo que ocurre en nuestro sistema inmunológico con el coronavirus. Surgió también el reconocimiento de que a veces el problema es que no se conocen muchas preparaciones para cocinar un mismo

alimento, “se suele comer lentejas así modo sopa o guiso, pero también se pueden hacer brotes o pastas tipo paté, por ejemplo, quizás podríamos incluirle recetas a la revista, yo puedo recopilar algunas que estén dentro del marco nutritivas y baratas” dijo la Nico. Con la Coni quedamos en averiguar más sobre el Buen Vivir y traer algunas ideas para la próxima reunión. La Amapo tenía



ganas de compartir consejos para la salud mental en tiempos de pandemia, desde su profesión y vocación como psicóloga. La Maca desde su oficio y el amor hacia las plantas, quería compartir los usos medicinales de hierbas, enfocadas en el sistema respiratorio e inmunológico. Se invitó a Jessi, otre amigue, a participar ya que le gustaba harto dibujar y nos podía aportar en la creación de imágenes para la revista y así darle más entretención al contenido informativo. Quedamos todas con tareas para la semana siguiente, así como plantear propuestas sobre cómo nos autogestionaríamos para lograr hacer las cajas de alimentos, de qué forma financiarlo y a quiénes se las entregaríamos.

En la tercera reunión zanjamos que íbamos a pedirle aportes económicos a las/os/es amigas/os/es, familiares, conocidas/os/es, para poder materializar esta iniciativa solidaria, creándose afiches explicativos para su difusión. Otro tema que aquel día tocamos fue el contenido de la caja, consensuamos que según los ingredientes de las recetas que irían en la revista, se seleccionarían los alimentos principalmente. Ese día se sumó una vecina del pasaje, la Nati, amante del pan de masa madre, que ofreció hacer panes para todas las cajas en conjunto, haciendo jornadas previas para aprender nosotras también y eventualmente amasar juntas panes frescos de kilo para las cajas. Por otra parte, se conversó la distribución de estas cajas, teniendo la urgencia de contactar alguna organización que vinculase a personas del territorio y que estuviesen necesitando apañe. Ahí es

¿Y COMO PUEDO AYUDAR?
Puedes aportar con dinero que servirá para las impresiones de la revista y comprar los alimentos.
Cuentarut/18.648.562-9/NicoleBugueño/
Tejiendobuenvivir@gmail.com

También estamos recibiendo:

- *plantas medicinales (melisa, menta, eucalipto, lavanda etc)
- *legumbres (porotos, lentejas, garbanzos etc)
- *semillas (linaza, maravillas, pepa de zapallo etc)
- *Tuberculos (jengibre, curcuma)



cuando comparto una idea (que conversamos con el equipo educativo) sobre vincular esta iniciativa a las familias participantes de la Ludoteca, porque eran personas del territorio, y varias me habían expresado encontrarse en situaciones muy precarias en términos socioeconómicos, por lo que cualquier apañe era bien recibido y además les interesaba -según la información que nos mostró la consulta tipo encuesta- que el tema alimenticio era el interés fundamental. La colectividad aceptó y les pareció motivante saber que yo seguiría en contacto con las personas que

iban a recibir las cajas, ya que de esa forma se podría conocer mejor sobre los procesos de exploración de la caja y la revista.

A mediados de junio, nos tocó dialogar sobre el estado de la recaudación de fondos, que según los cálculos íbamos a poder cubrir alimentos para 34 personas por 10 días aprox. Se encontraban reservadas dos cajas para un par de familias de Lo Hermida conocidas por la colectiva, habiendo disponibles cupos para 30 personas de la comunidad Ludotecaria, siendo muy difícil tomar la decisión de seleccionar quienes recibirían o no la caja. Por lo que tuvimos que priorizar, y el criterio que consideramos más pertinente fue la presencia de enfermedades en algún/os integrantes de los clanes familiares y/o el hecho de que hubiese en las familias personas que estaban con COVID-19 o recuperándose de este.

Gracias a la encuesta, también conocíamos el historial de enfermedades de las familias y también por las constantes comunicaciones por chat conocíamos quienes estuvieron contagiados, eso pudo simplificar más el asunto de selección. Cabe mencionar que la cantidad de alimentos de cada caja dependía directamente del número de personas en los núcleos familiares seleccionados. A pesar de que las donaciones no dieron abasto para todas/os/es las/os/es participantes de la comunidad educativa, nos propusimos generar cajas de alimentos en conjunto con el acopio territorial, para el resto de las familias. También se consideró entregar a todas, todos y todes el material informativo que se estaba





creando, el cual, a mediados de junio, estuvo listo para ser compartido con el nombre de “Revista Tejiendo Resistencias”².

Días después se comenzaron a desarrollar los distintos procesos de fermentación que necesitábamos realizar con semanas de anticipación, por el tiempo de espera que necesitan los fermentos para estar listos. Se acordó realizar en nuestros hogares las kombucha de frutas, chucrut y vegetales fermentados a partir de donaciones de las/os/es feriantes. Y luego asistimos a una extensa jornada colectiva donde aprendimos a coser bolsas de género con tela reciclada para almacenar los kilos de legumbres, además de encuadernar las revistas artesanalmente, recolectar y secar hierbas medicinales.

La jornada de preparación de las entregas del domingo 12/7, comenzó el viernes 10 de julio a eso de las 18:00 en Casa Ñaña. La compra de verduras y frutas ya estaba en el hogar de las amigas, gracias al apañe de una vecina feriante que nos sumó a su pedido mayorista. Aquel día nos dividimos en equipos según las tareas a realizar. Inicialmente de las nueve personas, cinco nos dispusimos a hacer el pan de masa madre, proceso extenso que se practicó antes y tuvo sus orígenes los días previos donde se alimentaba a la masa madre.



Las demás estuvieron empaquetando y etiquetando, se gramaron los kilos de legumbres y se envasaron en las bolsitas que cosimos, también se pesaron los kilos de avena, de harina integral, del cacao, maní y se dispusieron en bolsas de papel kraft. El día finalizó con una onces y juegos, para



calmar los nervios que sentíamos por estar ya a punto de concluir un proceso constituido por diversas experiencias, que se vieron matizadas por nuestras creatividades, que fluyeron amena y caóticamente, cuando nos juntábamos coincidíamos en que no habíamos dimensionado la magnitud de lo que implicaba autogestionar esto, pero que sin dudas, nos movilizaba entusiastamente saber que esto sería para familias y niñas/os/es del territorio, que les podría ser útil en sus vidas cotidianas confinadas,

2 Enlace descarga: [Revista Tejiendo Resistencias.pdf](#)



intencionando ser un aporte en la salud de quienes recibieran las cajas y revistas.

Posterior al desayuno comunitario del sábado 11 de julio, nos alistamos para comenzar con las tareas que nos faltaban, por lo que nos dispusimos a hornear el pan de masa madre, se etiquetaron los frascos de fermentos que hicimos y por último a pesar, dividir, y distribuir todas las frutas y verduras, según las cantidades que iba recibir cada familia, por el número de integrantes de cada manada. Finalmente, la caja contuvo garbanzos, porotos negros, zapallo camote, papas, ajo, pimentones, cebollas, tomates, pepinos, zanahorias, frascos de chucrut, espinacas, frascos de vegetales fermentados, kombucha, harina integral, avena integral, maní, cacao en polvo, cochayuyo, pan de masa madre, plátanos, naranjas, kiwis, porotos negros y blancos. Además de hierbas tranquilizantes (melisa, lavanda o pasiflora), para el sistema inmune (tomillo), y para el sistema respiratorio (eucalipto o laurel).



Con Azul grabamos durante la tarde un vídeo casero para contarles a las familias que, al siguiente día, iríamos a sus casas a dejarles las cajas y revista. El vídeo inicia con el siguiente diálogo: “¡Les queremos contar con mucha alegría que les tenemos una sorpresa! Las cajitas del buen vivir están listas para ser llevadas a sus nidos mañana. Esta iniciativa busca luchar contra la indiferencia de este gobierno negligente que no nos ha sabido cuidar desde nunca y en tiempos de pandemia se hace urgente combatir el hambre y cuidar nuestros cuerpos, y nosotras creemos que las plantas son la mejor medicina para el cuerpo, el alma y el corazoncito” (Cita extraída del video original que se envió a las/os/es niñas/os/es y sus familias). Las familias nos respondieron con entusiasmo y gratitud que nos estarían esperando emocionadas/os/es.

El día de las entregas había llegado, 12 de julio del 2020. Partimos con un desayuno energizante, nos dispusimos a arreglarnos para salir a eso del medio día, nerviosismo en el ambiente, pero también emoción. Primero dispusimos todas las cajas y bolsas con las cosas al centro del living, e hicimos un pequeño ritual alrededor para llenarnos de energía, convicción y amor por la red que habíamos tejido a puro pulso, que se veía expresada en todas esas cajas llenas





de vida y salud. Luego se sanitizaron las cajas, y se subieron en un auto y una camioneta que había disponibles. Con la Amapo, Maca, Cami nos fuimos en bicicleta, modo caravana todas. Iniciamos la entrega en Lo Hermida.

La primera casa fue la de Mireya, madre soltera que vive con su hija Yashira de 6 años, se encontraban complicadas al estar hacinadas en una casa donde no existían los cuidados suficientes ni el espacio para mantener la distancia con los otros habitantes, lo que había desencadenado contagios en reiteradas ocasiones, y por segunda vez estaban contagiadas con Covid-19. Por lo que estaban muy contentas y agradecidas por el alimento compartido. La segunda casa a la que fuimos en Lo Hermida fue la de Omar, papá de Guisel, quienes se sentían aliviados por recibir la ayuda ya que se encontraban muy aislados con su hija, a pesar de que él salía todos los días a trabajar, Guisel pasaba encerrada sola.

Luego nos trasladamos a la casa lagarto, donde nos recibieron motivadas/os/es, tomándonos el tiempo -como en todas las casas- de explicarles el contenido de las cajas, en particular el tema de la conservación de los fermentos. Las/os/es niñas/os/es recibieron alegremente la revista, y nos dijeron que estaban lindos los dibujos y que la iban a pintar. Rocío y Roxana, nos agradecieron mucho el gesto, sobre todo en estos tiempos de coronavirus, donde estaban constantemente preocupadas por la salud de Jason y Juliana ya que son asmáticos crónicos.



Nos fuimos a la casa de Facu y Matías, donde Elisa la tía de ellos y su cuidadora principal nos salió a recibir y luego se sumó Facu con timidez y asombro. Esta visita se alargó bastante en la conversación con Elisa ya que nos comenzó a contar las tensas y difíciles situaciones que estaban viviendo en casa, en términos de convivencia familiar. Es ahí cuando le contamos que nosotras andábamos trayendo un frasco de flores de Bach, formula S.O.S, que nos había facilitado una terapeuta amiga, para justamente entregársela a familias que lo necesitarán con urgencia. Ella se mostró interesada, por lo que le facilitamos el frasco y explicamos su dosificación.

Luego cuando llegamos a la casa de Jesica en La Faena, nos encontramos con sus hijos Daniel y Martin, quienes estaban sorprendidos al vernos. En ese momento salió el papá de los niños a



recibirnos y a ayudarnos con las cajas. Por mientras que Azul llenaba el consentimiento audiovisual de los niños, yo aproveché de conversar con Jesica sobre el tema de las Flores de Bach que le llevábamos a Dani, a petición de ella como forma de ayudarlo con el déficit atencional e hiperactividad que le habían diagnosticado a su hijo y que él no se había sentido para nada bien con los psicofármacos, situación que la tenía muy compungida y preocupada. Fue un hermoso recibimiento de mucha alegría y gratitud hacia todo el grupo, Jesica nos aprovecha de contar que está participando en la olla común que han levantado como vecinas/os/es del sector, y que siempre están recibiendo alimentos ya que gestionan almuerzos diariamente. Yo le conté que teníamos un zapallo camote que no habíamos alcanzado a repartir y le propuse gestionar la entrega del zapallo como cooperación para la olla común, lo cual le pareció bien, quedando en contacto, nos despedimos y fuimos. Al día subsiguiente me envió fotos de la olla común y también de los niños comiéndose los vegetales fermentados, tomando kombucha con el comentario de que les habían encantado, igual que el pan, por lo mismo se había motivado a hornear pan con harina integral, cosa que nunca había hecho.

Posterior a esa visita, nos fuimos a entregar las cajas del buen vivir a casa de Tania, abuela de Carola y Feño y la persona que les cría y cuida. Nos abre la puerta sorprendida, nos había costado comunicarnos por teléfono, sin embargo, nos recibe amablemente, con un semblante un tanto decaído ya que se encontraba con fuertes dolores de cadera. En ese momento también aparecen las/os/es niñas/os/es, nos saludaron muy alegres de vernos. Les empecé a explicar lo de la caja, la iniciativa que había surgido con las vecinas de Casa Ñaña. Tania nos comentó que le recordó su infancia volver a ver fermentos, algo que su mamá hacía en tiempos sin refrigeración así que tenía muchas ganas de probarlos y hacerlos. Carola y Feño nos contaron que les costaba mucho hacer las tareas, sólo tenían acceso a guías más no a las clases por no tener un computador en casa e internet, y que además era difícil sin la profesora entenderlas, por lo que nosotras les reiteramos que estábamos disponibles para ayudarles. Ahí nos despedimos y quedamos en conversar en una próxima entrega.



Seguimos unas pocas cuadras y llegamos donde Stefani, quien nos recibió muy contenta, estaba sola, ninguno de las/os/es niñas/os/es estaba en la casa porque estaban donde su mamá junto con Vanesa y Javier, así que a ella le hicimos la introducción sobre la importancia de los fermentos,



cuales eran, la forma de conservarlos y el contenido de la caja en general. Le entregamos las revistas para cada una/o/e y nos fuimos.

Llegamos donde vive Vanesa con Javier, su hijo de 7 años, además de la madre y padre de ella. Vane nos cuenta que Javi no estaba muy bien, que andaba muy molesto por conflictos familiares, por lo que estaba complicada la situación en términos de convivencia y emocionalmente. Ahí es cuando con Azul aprovechamos de subir al departamento con las cajas. La casa estaba llena de familiares adultas/os/es y niñas/os/es, saludamos en voz alta y pasamos a ver al Javi que estaba encerrado en su pieza, pegando patadas al colchón, momento en que lo saludamos sin recibir gesto ni palabra alguna, ahí es cuando saco un roll-on de aromaterapia, un fitopreparado en base a aceites esenciales de plantas, que ayudan a calmar y relajar el sistema nervioso, ansiedades y emociones revueltas. Él ya lo había probado en otra crisis del verano y aceptó recibir la aromaterapia, inhalando y exhalando



conscientemente, respiramos unos minutos juntos. Su semblante cambió, nos saludó y al mismo tiempo aprovechamos de contarle que le traíamos otra magia, unas gotas basadas en las flores de Bach que apoyan en momentos de alteración emocional, y que nos ayudan a sentirnos más tranquilas/os/es. Javi aceptó empezar a tomarse las flores, una vez calmado, le pudimos contar en lo que andábamos, haciendo la entrega de las cajas del buen vivir, que traía alimentos muy saludables que lo iban a nutrir y una revista hecha por nosotras y vecinas del barrio. Quiso salir con nosotras al living a encontrarse con su familia. La abuela del Javi nos invitó a quedarnos a tomar once, pero ahí le contamos que nos estaban esperando y que ya nos teníamos que ir, pero agradecidas nos despedimos.

Las entregas en los ocho hogares concluyeron cerca de las 20:30 hrs. todas agotadas y hambrientas. Una vez estando en Casa Ñaña, nos pusimos a comer, mientras conversábamos a modo de evaluación sobre la maratónica jornada. Nos sentíamos con un cansancio rico, esperanzador, por todo lo vivido en el día. Concordábamos que había sido una jornada mucho más extensa de lo que pensamos. En general, todas se habían sentido muy bien, alegres de poder estar aportando un granito de arena en aquellos tiempos, emocionadas de percibir cómo aquella



semillita de solidaridad fue creciendo, hasta el punto de entregarnos frutos que fueron las cajas y revista misma, sintiendo mucha gratitud al proceso, a la Naturaleza, a nuestras confluencias, esperanzas y voluntades, a los aprendizajes que vivimos juntas al gestar y materializar esta iniciativa, que sin dudas, fue nutritiva para todas/os/es las/os/es que se vieron involucradas y/o impactadas por ella.

Esta experiencia de entretejer resistencias no terminó aquel domingo, porque aún faltaban familias de la Ludoteca a las cuales hacerles llegar alimentos del acopio territorial más la revista encuadrada. Por lo que, días después armamos cajas con vecinas/os/es que organizaban el acopio además de reciclar frutas y verduras en la feria y así potenciar la caja de alimentos que entregaríamos. Iniciamos los repartos en la casa de Melisa, madre del clan chungungo, quien nos entregó una carta, muy agradecida por pensar en su familia en estas circunstancias difíciles. Fue una carta que guardé con mucha emoción porque sus palabras fueron de gratitud, valoración y reconocimiento del oficio, del proyecto Ludotecario, explicitando que éramos “un gran aporte para su familia y que agradecía la preocupación”. También fuimos a la casa de Denise y Catalina, hermanas que viven juntas y que son las madres de las familias llama y guanaco respectivamente, quienes nos agradecieron mucho, y nos pidieron más revistas para entregárselas a otras vecinas también, por suerte, nosotras andábamos con varias copias. Luego pasamos a la casa de Tatiana mamá de Mateo, quien nos recibió efusivamente, siendo imposible mantener la distancia porque él nos salió a recibir con un abrazo corriendo, estaba muy contento de vernos y también de llevarle materiales. A los días siguientes, creamos un grupo de WhatsApp comunitario para estar en contacto, las familias ya lo sabían, cada una se presentó, y algunas enviaron registros de sus experiencias en casa, con los alimentos de la caja.

Nuestra evaluación como educadoras de la Ludoteca un par de días después, estuvo llena de matices, entre mucho cansancio y un cúmulo información, decantando todo lo que había sucedido en las últimas dos semanas, y en los últimos meses. En la evaluación se entrelazaba a la fuerte idea de que nos encontrábamos en el camino que ideamos en un principio, de ir compartiendo formas para cultivar y autogestionar la salud a través de la alimentación saludable. También la importancia de las redes para el proyecto, sin las cuales nada de lo que había sucedido hubiese sido posible, sintiendo gratitud a todas/os/es quienes participaron de la experiencia, con aportes monetarios, en ideas, energía, solidaridad, recursos, materiales y mucho más.

Experiencia 3: Taller de Alimentación Comunitario

La tercera experiencia que se ha sistematizado y que se comparte en las siguientes líneas, es sobre el Taller de Alimentación Comunitario realizado de forma presencial en diciembre del 2020.

Desde noviembre veníamos sentipensando reencontrarnos presencialmente en una instancia comunitaria en el territorio, por lo cual el equipo Ludotecario -que había crecido desde agosto con la llegada de siete estudiantes en práctica- se vio impulsado a idear y organizar estas instancias.

La primera instancia de (re)encuentro sería un taller de alimentación comunitario, para abordar lúdicamente los temas que se venían problematizando desde el otoño, relacionadas a la alimentación saludable y la relación entre sistema digestivo-microbiota-sistema inmune. Sabíamos, por las conversaciones de WhatsApp con las familias, que había sido difícil en sus hogares, replicar las recetas de la revista Tejiendo Resistencia. Por eso, decidimos que la tónica de aquella primera instancia presencial sería compartir formas de autogestionar la salud mediante la creación de alimentos fermentados y germinados, en pos de colaborar con maneras prácticas de potenciar los

sistemas inmunes desde el aprender haciendo. Decidimos realizar esta actividad en la cancha de una sede vecinal, lo cual brindó mayor seguridad a quienes necesitaban para su seguridad la distancia social.



Taller de alimentación comunitario.

LES INVITAMOS A SER PARTE DE ESTE TALLER DE CREACIÓN DE ALIMENTOS SALUDABLES, DONDE NIÑES Y ADULTES NOS ENCONTRAREMOS PARA APRENDER MÁS SOBRE CÓMO CUIDAR NUESTRA SALUD A TRAVÉS DE LA ALIMENTACIÓN

¡SOLO DEBEN TRAER GANAS DE COCINAR Y APRENDER!

Se tomarán todas las medidas sanitarias, recuerda traer tu mascarilla.

¿CUANDO?
El domingo 6 de diciembre desde las 17 a las 20 hrs.

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

Ludoteca Itinerante Desambular

El domingo 22 de noviembre fuimos a la Vega Central con Bruno y Azul, donde compramos los frascos de vidrio para los fermentados, además de los ingredientes para aquello; zanahorias, brócolis y coliflores, los cuales serían parte de la degustación inicial, por tanto, necesitábamos realizarlo con tiempo de anticipación, considerando que el proceso de fermentación requiere unos días de espera. Aquel día por la tarde hicimos los vegetales fermentados en mi casa con Azul

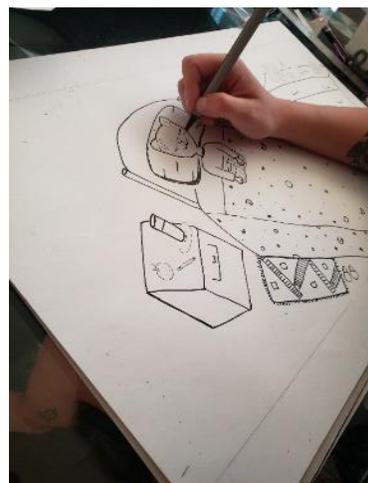
y una amiga.

Al día siguiente nos juntamos en mi casa en la tarde con Monito, Azul y Lani, para diseñar y crear el material lúdico y didáctico que utilizamos durante el taller. Luego tuvimos la ardua labor de transformar el contenido de la revista, a formato cuento -que se pensaba narrar con un teatro kamishibai- para lo cual fue necesario plantearnos varias preguntas a fin de tener claridad del sentido de la narración, la cual tuvo como punta pie inicial la pregunta; “¿Qué queremos decir con este

cuento?”, donde se destacan las siguientes respuestas, que inicialmente fueron plasmadas en el diario de campo colectivo:

- La importancia de comprender nuestro sistema inmunológico como un Sistema, es decir, una red de conversación integral que abarca todo el cuerpo físico y emocional. Eso implica cuidar tu salud a través de la alimentación.
- Que hay que cuidarse, para la resistencia en tiempos de Covid-19 y Estallido Social.
- Que el cuerpo es importante. Recordando la frase de “eres lo que comes”
- Atender la salud a través de la alimentación como forma de autocuidado.

Luego abordamos el tema del material lúdico y sensorial que necesitábamos para representar el sistema digestivo, consensuando la creación de un delantal con órganos en 3D. Otra cosa que hicimos fue resolver cuáles serían las imágenes para mostrar con el kamishibai y de qué forma crearlas en un formato de grandes dimensiones. Al saber que no lo podíamos costear por su alto valor, le preguntamos a una amiga, Jessi, quién había ilustrado la revista *Tejiendo Resistencias*, si nos podía apañar con volver a dibujar algunas ilustraciones, pero esta vez, en hojas de block tamaño grande, a lo que ella aceptó.



El día 24/11 luego de invitar presencialmente a las familias en sus casas con afiches, nos fuimos a mi casa a seguir diseñando el taller. Seguimos elaborando la narrativa del cuento, construimos el teatro del kamishibai y vimos la lista de materiales e ingredientes.

Un par de días después, el fin de semana, tuvimos otra jornada presencial de trabajo colaborativo en mi casa. Comenzamos con una dinámica de activación del cuerpo, entrando en confianza, algo que solíamos hacer en las reuniones virtuales siendo aquella vez la primera de forma presencial. Después quisimos ir a revisar cómo iba el proceso de fermentación de los vegetales (brócoli, coliflor, zanahoria) y nos encontramos con la lamentable situación de que se habían echado a perder. Sucedió que nos equivocamos en la proporción de sal según la cantidad de agua, por ende, el proceso de conservación de los vegetales no fue posible, pudriéndose el alimento. Fue muy fome haberse equivocado en uno de los preparativos importantes para el taller, ya que esos fermentos serían parte de la degustación en un inicio. Sin embargo, resolviendo sobre la marcha, con Azul teníamos chucrut artesanal hecho por nosotras, así que ahí realizamos el reemplazo de ingrediente para la ensalada del primer momento exploratorio del taller.

Después nos pusimos a estudiar en conjunto sobre el contenido teórico que se abordaría en el taller, a través de una síntesis que nos había facilitado Kattyna para que todo el equipo educativo manejara la misma base conceptual el día de la actividad.



Luego nos dividimos labores: Lisa optó por terminar de decorar el kamishibai, Azul prefirió remarcar las ilustraciones que ya estaban listas, Lani se dispuso a crear cartulinas con “sabías qué” para ambientar el espacio con información relacionada al tema del taller y yo comencé a diseñar el “delantal con órganos 3D”. Dinámica compleja que se fue desenredando a medida que pasaba la tarde, me surgieron diversas preguntas tales como; ¿Qué órganos vamos a replicar en pañolenci tipo 3D? Los implicados en la

digestión, es decir, desde la boca al ano. ¿El tamaño de los órganos de las/os/es niñas/os/es, es el mismo de personas adultas? No, no se tienen las mismas dimensiones, por lo que tuve que averiguar el tamaño de cada órgano de una/o/e niña/o/e entre 4-6 años. Luego inicio la búsqueda de imágenes de referencia, que fueron editadas según las dimensiones investigadas, y ampliadas para poder ser impresas y dispuestas de tal forma que quedara como un delantal del tamaño promedio de una/o/e niña/o/e de 4 años aprox. Y finalmente a partir del molde general, traspasarlo al delantal real y realizar los moldes



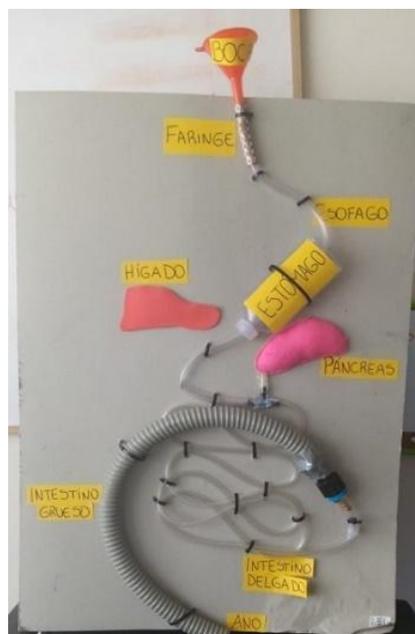
de cada órgano, para que se pasará a la siguiente etapa de copiarlos en la tela seleccionada, se rellenaran de algodón sintético reciclado, se cocieran y se les pegará velcro por detrás. Para esta última fase, apañaron en la realización Azul y Monito, a esta última le mandé por delivery los materiales a utilizar. Luego de que las compañeras se fueron, seguí indagando en cómo materializar esta idea, el

proceso de ampliación para imprimir fue más difícil de lo que pensaba, pero, aun así, una experiencia enriquecedora, porque trajo consigo conocimientos del cuerpo muy específicos que me eran desconocidos. Sólo quedó pendiente confeccionar un cintillo con luces que representará la función del cerebro en el proceso de alimentarse, el cual es clave en todo el proceso de digestión, tarea que eventualmente realizó Flor.



El 1 de diciembre comencé a germinar las lentejas para que pudiesen estar listos los brotes para la degustación de ellos en el taller. Además de hacerme un frasco de vegetales fermentados para cerciorarme de las proporciones de sal para no cometer el mismo error el día del taller. Cinco días después, cuando ya se habían cumplido los días de espera del proceso de fermentación, me alegró mucho que haya resultado y ahí pude comprender el error de la vez anterior, lo cual me dio confianza para compartirlo con la comunidad educativa.

Aquel día conversamos modo Ludoteca, qué hacer con la segunda dinámica, donde habíamos acordado hacer una representación del sistema digestivo mecánica, además de la sensorial 3D. El objetivo de ambas dinámicas era sensibilizar, aproximar a las/os/es niñas/os/es y familias a su sistema digestivo, de forma sensorial y lúdica, no era la idea aprenderse de memoria nada, sino que tener una experiencia -para muchos/as/es la primera- de conocer los órganos que tenemos dentro, los lugares donde se encuentran por debajo de nuestras pieles, sobre todo los que están asociados a la digestión, mostrando el largo y complejo camino que recorren los alimentos. Yo me hice cargo de aquello, partí al centro el 2/12 por la mañana en busca de los elementos faltantes dentro de ellos; mascarillas para niñas/os/es por si acaso, útiles de aseo, mangueras (de distintos tamaños y texturas, debido a la diferenciación entre “esófago, intestino delgado e intestino grueso) embudos, y materiales de ferretería. Al día siguiente, comencé a diseñar cómo hacer la representación mecánica, un amigo llegó a ayudarme. Por suerte encontramos varias ideas en internet, y luego de varias horas e intentos ¡Lo logramos!



Llegó el día, estábamos a sábado 6 de diciembre del 2020 y luego de meses sin compartir un espacio presencial, por fin ¡nos reencontramos con las/os/es niñas/os/es y sus familias! La jornada comenzó en la cancha cultural del esfuerzo de La Faena, nos encontramos con Monito y Lani primero, quienes partieron ordenando y ambientando el espacio, organizando los materiales, limpiando el baño, disponiendo los juegos en el espacio, entre otras labores. Azul se fue a la feria en busca de frutas que creíamos nos harían falta para comer las educadoras y quienes llegasen temprano. Luego llegó Flor que se motivó con el cintillo con luces para simular un cerebro que se enciende al llevarse comida a la boca. Después llegó Chloe y Amaranta, con quienes organizamos el sector de comida, disponiendo todos los utensilios, lavando las verduras, haciendo las ensaladas, pelando y disponiendo



las frutas en platos por las mesas. Bruno y un vecino fueron a buscar los toldos, sillas y mesas a otra sede vecinal y cuando volvieron, las ordenamos, limpiamos y organizamos en el lugar. Poco a poco iba tomando forma el espacio y la hora de llegada también se aproximaba, ya que la convocatoria era a las 17:00, donde partiríamos con una dinámica de presentación y luego con el primer momento; la degustación de alimentos varios.

El primero en llegar fue Martín, y Jessica su madre, quienes se sentaron a comer frutas y se sumaron luego Roxana junto a su nieta Juliana y Jason su nieto, y poco a poco, con cierto retraso fueron llegando más familias, hasta que dimos el inicio. Por el poco tiempo, decidimos no realizar la dinámica de presentación inicial y le dimos de lleno a los momentos, partiendo por la degustación de alimentos fermentados y germinados en formato ensaladas varias. Se comenzaron a servir y repartir los platos, mientras yo hacía la introducción del tema a tratar en aquella ocasión, sobre la importancia de nutrir con alimentos saludables nuestras bacterias ya que ellas nos ayudan a fortalecer el sistema inmune. Según la revisión de las grabaciones audiovisuales que se realizaron aquel día y que han sido un insumo fundamental para realizar estas reconstrucciones -además del diario de campo- se rescatan ciertas conversaciones vinculadas al eje de la sistematización. Tal como cuando Jessica, al recibir su plato para servirse ensalada, les comenta a sus vecinas, mamás de otras/os/es niñas/os/es, que “hay que probar poh, vamos, si son cosas que una nunca prueba, porque son cosas que una nunca come”. Conversamos sobre los sabores, nuevos para la mayoría, lo distinto que era el chucrut artesanal en comparación al de bolsa, la mayoría se sorprendió por su sabor, “está rico” comentó la Natacha. Preguntaban por el proceso, cómo se hacía y ahí yo mostré los frascos que contenían el chucrut, relatando el paso a paso. Sobre eso Vanesa comentó que “encontré rico, lo morado, mira que rico hijo”, les conté que era morado por estar mezclado con beterragas y zanahorias, además del repollo y la sal de mar. Yo traía a la conversa la revista ya que en ella ilustrado, la mayoría de era difícil entenderlo así quedamos de enviarles

También
origen ancestral de las
fermentación, que en
refrigeradores se



estaba el proceso escrito e
las mamás contaban que
escrito, por lo que,
un vídeo del proceso.

conversamos sobre el
prácticas de
antaño cuando no había
utilizaban para conversar

alimentos, ahí una de las adultas, tía de Natacha comentó que su madre hacía conservas de todo tipo de fruta y alimentos escabechados que duraban meses en su casa cuando era una niña, que le recordaba mucho su infancia el estar conversando sobre alimentos que se les alarga la vida finalmente con la sal, los fermentos. La mayoría de las/os/es niñas/os/es se comieron sus ensaladas, Javier comentó que la ensalada no le gustaba mucho porque “no era divertida”, pero que con el chucrut que más encima era morado le daban ganas de comer verduras. Posteriormente mostré el frasco donde venían los brotes que había hecho en casa



días antes, narrando el proceso de germinación de las lentejas desde el principio, modelando el paso a paso con los respectivos utensilios y después les conté sus beneficios para el cuerpo. Se destacó la gran cantidad de aminoácidos, que son los que se transforman en proteínas, las cuales son la unidad fundamental para la construcción de nuestro cuerpo, facilitan la digestión los brotes, y aportan vitaminas C, E, A y minerales importantes para el organismo como el hierro, zinc, magnesio, calcio, y dialogamos sobre qué aportaban concretamente aquellos minerales al cuerpo. Luego les pasamos a todas las adultas, sobres con lentejas, para que se motivaran a germinar en sus casas.

Posterior a eso la idea era practicar juntas/os/es otra preparación que aparecía en la revista, relacionada a alimentos que entregan probióticos; los vegetales fermentados. Relatamos que aquel día no habíamos logrado llevar algunos ya listos porque se nos habían echado a perder, historia que fue esencial para explicar la importancia de la sal, su función conservadora y las proporciones correctas al fermentar. Las demás educadoras de la Ludoteca (entre ellas las estudiantes y las colaboradoras Caro y Vivi) tenían todo organizado, mesas con tablas, platos, los 26 frascos y piedras sanitizadas, las fuentes con las coliflores, brócolis, zanahorias lavadas, listos para comenzar. Algunas de las mamás se pusieron a pelar y picar las zanahorias y las/os/es niñas/os/es se sentaron en las mesas



y con las manos previamente lavadas, partieron los brócolis y coliflores, que se fueron colocando directamente en los frascos. Una vez que estuvieron todos los frascos con las tres verduras, era importante dejar un espacio, ya que había que añadir el agua con sal, y después para sellarlos, una hoja de repollo y piedras al final para que

ninguna partícula de vegetal flote. Posteriormente se cierra herméticamente, finalizando el proceso con etiquetar el frasco con la fecha de inicio de la fermentación y termino, además del recordatorio que debe dejarse en un lugar oscuro y seco (no refrigerado).

Una vez finalizada la preparación de los fermentos, invitamos a todas/os/es a refrescarnos con una bebida llamada Kombucha, yo pregunté si la conocían o la había escuchado, a lo que nadie respondió que sí, sólo dos educadoras en formación Flor y Chloe dijeron que sí, aunque no sabían cómo se hacía o qué era. Les conté que con Azul habíamos estado preparando las bebidas hace un par de semanas, ya que como todo fermento implica tiempo de espera para obtener el producto final. Mientras se servían los vasos, les relaté que todo sucede gracias al hongo Scooby, que es un conjunto de levaduras y bacterias, que convierten el té con azúcar en esta bebida llamada kombucha, que, por cierto, nutre la microbiota también aumentando nuestra inmunidad, elevando la energía, reduce el colesterol, desintoxica el cuerpo y lo desinflama. Habíamos llevado de distintos sabores (pera, frutilla y chirimoya). A varias de las mamás presentes les gustó la preparación y estaban curiosas por saber cómo hacerlo. Las/os/es niñas/os/es comentaban que era como un jugo de fruta, pero con gas, algo extraño porque no se parecía al sabor de la bebida, pero que igual estaba rico. Habiendo descansado un rato mientras bebíamos kombucha, les contamos que Azul y Lani nos iban a contar un cuento con un teatro Kamishibai, invitándonos a sentarnos para



escuchar la narración llamada “Nutriéndonos en tiempos de pandemia”. Las/os/es más atentos, que pusieron sus sillas en primera fila fueron las más pequeñas/os/es; Bryan, Martin, Natacha y Pablo.

Una vez finalizado el cuentacuentos, las/os/es niñas/os/es quisieron pintar las ilustraciones, mientras se daba inicio al último momento del taller, la exploración de dos materiales relacionados con el relato. Primero se presentó el juego “La mecánica de tus intestinos”, donde se explicó que era la representación del viaje de los alimentos por el sistema digestivo, haciendo la prueba de echarle jugo de beterragas al experimento, el cual funcionó y algunas/os/es niñas/os/es quisieron hacer la prueba ellas/os/es

mismas/os/es. Después se mostró y explicó el juego de ¡Ponte el órgano! delantal interactivo en la cual la idea era ir descubriendo el lugar de los distintos órganos e irlos pegando en su lugar, lo cual se hacía más sencillo con el dibujo de los contornos en el delantal, esto también incluyó ponerse el cintillo luminoso (cerebro). En ese rato, algunas/os/es niñas/os/es quisieron probarse el delantal y cintillo e ir sacando y poniéndose los órganos, y otras/os/es siguieron coloreando las ilustraciones.



Por último, ya siendo cerca de las 20:30 comenzamos a preparar la dinámica de cierre, en la cual nos convocamos en un círculo todas/os/es, y se agradeció la presencia de cada una/o/e en el espacio taller, agradecemos la motivación por querer juntas/os/es aprender más sobre la alimentación saludable. Se ofreció el micrófono por si alguien quería decir algo, momento donde Juliana comentó que le había encantado todo, Javi dijo que le gustó cocinar, y Roxana nos agradeció por el taller donde ella estaba contenta por poder conocer y probar nuevos alimentos sanos y ricos y que le gustaba que sus nietos pudieran conocerlos también. Finalmente, les contamos que íbamos a hacer una tarde de juegos comunitaria en un par de semanas más, para cerrar el ciclo educativo del año, dejándoles a todas/os/es invitadas/os/es. Nos comenzamos a despedir y a guardar las cosas, juntando las sillas, mesas y toldos para ser devueltas, limpiando y dejando ordenado el espacio de la cancha.



El 10 de diciembre tuvimos virtualmente el décimo dieciseisavo encuentro de autoeducación, en el que reflexionamos y conversamos sobre nuestras apreciaciones en torno al taller de alimentación comunitario. Se dieron importantes reflexiones y autocríticas, en pos de aprender y mejorar para una próxima instancia. Se consideró importante esta instancia de evaluación por lo que se comparten fragmentos del acta de aquella reunión en los siguientes párrafos. La dinámica para evaluar-nos consistió en responder distintas preguntas que apuntaron a conocer las dificultades, fortalezas y /o mejoras que cada una/o/e percibió en el taller. A continuación, se comparten las respuestas que se compartieron al colectivo en aquel encuentro:

❖ Pauli:

- Las dificultades que percibí durante los días previos fue el estar contra el tiempo, que nos hizo estar afinando detalles hasta último momento. Fue difícil haber tenido sólo tres días para terminar el sistema digestivo mecánico. En el día del taller fue una dificultad para mí no haber tenido tiempo de realizar la dinámica para entrar en confianza como equipo educativo, me faltó sentir sincronía entre todas las educadoras, algo que, se notó durante el taller, ya que no estuvieron claros los roles que habíamos determinado previamente en reuniones. En el momento de hacer los fermentados y germinados me faltó acompañamiento, no tenía los materiales a mano para modelar la actividad y eso afectó en la fluidez de las explicaciones que daba. Otra dificultad fue el no haber contado con un scooby para que conocieran de dónde se hace la kombucha. Faltó mediar mejor el momento de la narración oral, porque luego que el relato concluyó no hubo mucha interacción en torno a lo que se había escuchado, faltó conversar más sobre el planteamiento del cuento en torno a la alimentación como fuente de cuidado de la salud. Y también estuvo débil la profundización con las familias del sentido de los juegos ya que, con el delantal de órganos y el cuerpo mecánico, no alcanzamos a conversar mucho. Considero que aquellas dificultades se dieron por la falta de involucramiento de todas las educadoras - tanto Ludotecarias como en formación- ya que estuve gran parte del taller mediando sola, lo que me dificultó ahondar en ciertos aspectos, sumado al retraso en el inicio del taller, teniendo que acelerar ciertos momentos, sobre todo los del final, por lo que considero que sería bueno para un próximo taller, que haya más de una sesión para abordar todo, de forma más parcelada.
- En torno a las fortalezas relevo el apoyo de las/os/es colaboradoras/es de la Ludoteca. La riqueza de las redes (sedes vecinales, vecinas/os/es del territorio, amigas que grabaron, fotografiaron y acompañaron). Destaco la buena disposición de todo el equipo a realizar cualquier acción que se indicara en pos del desarrollo del taller. También la creación del guion que describió cada momento del taller detalladamente, para que todas/os/es supieran que se iba a hacer y cómo. La apertura de las familias y las/os/es niñas/os/es de conocer, hacer y probar preparaciones fermentadas y germinadas. Lo realista y lúdico de los juegos en torno al cuerpo humano y sus órganos. El amor por la educación comunitaria. La amplitud del lugar que permitió el movimiento y juego libre de forma segura.

❖ Azul:

- Creo que una gran dificultad fue haber ensayado minutos antes de la presentación del cuento ya que no pude apoyar a Pauli durante el momento anterior a la narración (creación de fermentos). Esta dificultad se expresa al momento de interaccionar con las/os/es niñas/os/es, ya que al no vernos/escucharnos entre educadoras no podemos reforzar nuestros discursos o añadir cosas que se le pueden ir a la otra.
- Fortalezas: el espacio abierto, el apoyo de las/es pobladoras/es, lo llamativo de los juegos. La no obligatoriedad que tiene el espacio y su libre tránsito.
- Con relación a mejoras, sobre lo colectivo creo que se debe disponer un espacio de círculo antes de iniciar la actividad, en donde nos miremos las caras y repasemos las tareas de cada una/o/e. Se tenía conciencia de la importancia de esto, sin embargo, las tareas de preparación del espacio fueron prioritarias.

❖ Bruno:

- Me fue difícil la llegada con las familias, me costó mucho la relación con la gente adulta, no tuve la posibilidad de intercambiar palabras, ni ideas con ella/os/es. Tampoco lo intencioné tanto, esperaba que se diera más fluidamente. La falta de presencia en el territorio afectó, soy un desconocido. Me gustaría mejorar esa relación en una próxima instancia. El espacio físico común también nos pena.
- La planificación y el guion me pareció una fortaleza. Tener claro qué iba a suceder en cada momento, dónde todas/os/es participaron en la creación de aquel insumo.
- Para mejorar, propiciar más espacios para el juego libre, las/os/es niñas/os/es necesitan transitar entre actividades, jugando. Nos falta asegurar esas instancias de juego entre actividades. Se generaron instancias paralelas de niñas/os/es jugando, que podrían distraer, entonces ¿cómo integrar en el taller, las actividades planificadas con el juego?

❖ Lisa:

- Me dificultó el tema de los tiempos, me costó mucho organizarme y eso me dificultó el poder asistir a la actividad.
- Como fortalezas, rescato que había mucho material, las redes, el aporte de la persona que ilustró el cuento en grande, la organización y distribución de las tareas, que la Pauli haya

puesto la casa, un gran aporte para hacer todo lo que teníamos que hacer como centro de operaciones.

❖ Chloe:

- El tiempo creo que fue una de las dificultades que noté, porque eso hizo que no se pudieran llevar a cabo algunas de las actividades que teníamos programadas, como la dinámica del comienzo, creo que hubiera servido mucho aquella dinámica para conocernos mucho más y entrar en confianza.
- Creo que la fortaleza estuvo en el material que se dispuso para la jornada, creo que estaba todo el material necesario, para los niños y niñas, así como para las familias, donde se podían unir a la actividad de manera espontánea.
- Mejorar el estar más conectadas entre nosotras y nosotros, y para eso sería bueno alguna actividad al comienzo del taller que nos permita afiatarnos mucho más entre todos y todas y así estar conectadas en el transcurso del taller. Y también mejorar el revisar detalladamente el guion de la jornada.

❖ Lani:

- Observé algunas dificultades como el que no todas sabíamos lo que teníamos que hacer, no logramos conformarnos como un equipo, en donde cada una supiera las tareas que teníamos, sino que le teníamos que preguntar a Pauli. Una de las dificultades que yo experimenté fue que después de un rato me sentía cansada, distraída, media desorientada como perdida, no sabía que podía hacer, y me sentí inútil como si no estuviera articulada con las personas ni la jornada.
- A pesar de las dificultades anteriores, encontré que todas teníamos disposición a colaborar, yo creo que las etapas salieron redonditas a pesar de no haber realizado todas las actividades, las familias estaban contentas y las/os/es niñas/os/es jugando y experimentando las diferentes propuestas de juego que teníamos.
- Considero que debo mejorar mi proactividad, mi conexión con la jornada, el lugar, las personas, preparar juegos para con las/os/es niñas/os/es, ser más dinámica, estar más atenta.

Aquí finaliza la reconstrucción de lo vivenciado en torno a esta tercera experiencia seleccionada para la presente sistematización.

Experiencia 4: Tarde de Juegos Comunitaria

La reconstrucción de la cuarta experiencia de esta sistematización, -relacionada a la última actividad organizada para vivir con la comunidad educativa en diciembre del 2020- una tarde de juegos comunitaria, se presenta en los siguientes párrafos.

Comenzamos a conversar como equipo educativo el cierre del ciclo educativo el 10 de diciembre en un encuentro virtual, la idea era organizar un espacio para compartir en comunidad en una jornada lúdica. En aquella reunión se nos ocurrieron varias ideas, sabíamos que esta vez teníamos menos tiempo para organizar todo, por tanto, la proactividad tenía que ser activada, al mismo tiempo que las comunicaciones, lo que quedó claro para todas/os/es aquel día.



Días después nos volvimos a juntar online, y hubo invitadas/os/es, quienes se habían contactado conmigo. Personas pertenecientes a la ATJ, la Asamblea Territorial de Jóvenes de Peñalolén, los cuales se habían enterado de la Ludoteca y de la jornada de juegos por Marjorie, encargada de la Sede Inclusiva de la misma comuna, espacio que nos facilitaba toldos, mesas y sillas. Las personas de la ATJ se encontraban recibiendo donaciones para comprar juguetes y así regalarlos a niñas/os/es del territorio. Por lo que nos contactaron para saber si podían participar en la jornada, y no sólo por las donaciones sino porque estaban interesadas/os/es en vincularse con organizaciones del territorio, ofreciendo también realizar talleres en la jornada. Entonces, aquel día se sumaron a la reunión Mati, Rayen y Fran, a quienes, en un inicio, les contamos del proyecto y de nuestra idea sobre la jornada de juegos. Conversamos sobre las propuestas de talleres y actividades, dentro de las cuales quedaron confirmadas:

- a) “Encuaderna tus recetas”, taller para aprender desde cero, cómo hacer una encuadernación de forma artesanal, la cual estuvo enfocada en crear un recetario, al cual se le añadieron algunas recetas nuevas y además hojas extras para otras.
- b) “Autorretrato animalístico” propuesta de Rayen y Fran (ATJ) que fusionó el género y arte, a través de la



creación de máscaras con materiales reciclados, desde las características de animales que te representen.

- c) “Colaciones saludables”, espacio para hacer bombones proteicos de garbanzo, y plátano, además de brochetas de frutas de la estación, promoviendo así el consumo de frutas y legumbres en preparaciones dulces, ricas y nutritivas.
- d) “La Yincana”, idea de Lani, quien quiso planificar esta actividad, con postas para incentivar el movimiento, juego y colaboración.
- e) “Rincón con Juegos del Mundo”, donde se pretendía disponer en el lugar, cinco de los juegos de madera de la Ludoteca.
- f) “Pinta caritas”, actividad propuesta por Flor para maquillar y transformar con colores y brillos los rostros de las/os/es niñas/os/es.



Además de las actividades antes mencionadas, se pensó en contar con la cancha para el juego libre de las/os/es participantes. Luego de conversar entre todas/os/es lo que se haría el día de la jornada, se dio por terminada la reunión, intercambiando contactos para seguir en comunicación.

En la última reunión organizativa antes de la jornada lúdica se abordaron distintos temas, como por ejemplo la participación de algunas mujeres asociadas al clown, integrantes del colectivo “Payasas Revueltas”. Sobre el registro audiovisual, Benja, un amigo de la Ludoteca, aceptó apañar con eso. Azul quedó a cargo de la compra de frutas y materiales, por lo que afinamos las listas para que pudiesen ser compradas. Y para la ambientación quedé a cargo de imprimir fotos para hacer una galería y disponerla en el lugar, además de la creación del guion de la jornada, que necesitó ser compartido con todas/os/es las/os/es colaboradoras/es, para que pudiesen interiorizarse de la estructuración del día.



¡El día de la jornada llegó! Poco a poco, fueron llegando las educadoras y personas colaboradoras, dentro de ellas; Maleza, una de las Payasas Revueltas, además de las personas de la ATJ con las donaciones de regalos y materiales para su taller. En eso también comenzaron a llegar las/os/es niñas/os/es con sus familias, y con Maleza nos dispusimos a ir en busca de quienes nos

habían pedido ir a sus hogares a buscarles. Una vez hecho el recorrido por los hogares cerca de la cancha, se inició la dinámica de presentación, que partió con hacer una gran ronda, y relatar de que se trataría la jornada. Después de esa introducción se dio paso a la dinámica guiada por Lani, que comenzó con una activación del cuerpo, con movimientos libres al son de la música, para luego sentarse e irse pasando una lana. Si te llegaba la lana, tenías que decir tu nombre y tu animal favorito, para luego lanzársela a alguien más sin soltarla. Al ser muchas personas se alargó demasiado la actividad inicial, teniendo que suprimir la parte donde todas/os/es se intentan desenredar. Pero se alcanzó a explicar que la idea era observar la telaraña que habíamos tejido, todas/os/es construyendo la comunidad, donde cada persona es importante dentro de la red cocreada.



Luego comenzamos con la creación de colaciones saludables, las cuales hicimos para nuevas recetas, y al mismo tiempo, para poder alimentarnos durante la tarde. Según el interés de cada una/o/e, algunas/os/es pelaron y cortaron frutas; duraznos, frutillas, melones y sandía. Otras/os/es comenzaron a moler los plátanos, que luego fue mezclado con los garbanzos molidos. Al ver los vídeos de registro,



que han servido como insumo, rescato el diálogo de este momento de preparación alimenticia, al explicar que “estos bombones son distintos porque son de garbanzos, por lo que son muy nutritivos, ya que estos tienen proteínas, como todas las legumbres” Yo pregunto “¿alguien ha escuchado sobre eso? ¿Y qué son las proteínas?” Al no recibir respuestas, comenté que, para entenderlo mejor, nos teníamos que imaginar que “si nuestro cuerpo fuese una casa y necesitamos construirla, los ladrillos serían las proteínas. Sin las proteínas nuestro cuerpo se desarma”.

En esa que cada tallerista explicaba de qué trataba su propuesta, nos percatamos que había varias personas en la entrada, que eran del territorio, preguntando si podían participar con sus hijas/os/es, a lo que nosotras/es dijimos que sí, donde terminamos siendo en la cancha alrededor de 30 niñas/os/es más otras 20 personas adultas. Luego de un rato, fuimos percibiendo que los espacios

de talleres, creando y jugando se alargó, pero también fuimos fluyendo con los ritmos de las/os/es niñas/os/es.



Relevo un momento en el cual me encontraba ordenando y limpiando el sector comida, y ofrezco kombucha para beber, para quienes quisieran y/o tuvieran sed. En eso, se me acerca un niño y me dice “Tía ¿no hay jugo o bebida? Yo tengo sed” “¡Sí! -le respondo yo-, hay agua o jugo de frutas con kombucha que es una bebida fermentada, ¿la probaste?” -él me dice “mmm, pero yo digo de la bebida normal”, “¿cómo normal?” -le pregunto- “la del negocio tía” -me responde- “Ahhh, no hay de esa, no tomamos aquí porque no nos hace tan bien el azúcar artificial, pero esta kombucha tiene azúcar de la fruta y es ¡super rica! ¿la quieres probar?” - con cara dudosa- me dice “eeeh weno ya, pero un poquito no más”. “Sí claro, tú me dices cuánto te sirvo”- y procedo a servirle un vaso del sabor frutilla que él eligió-.

Aquella situación me ocurrió más de una vez, en la cual las/os/s niñas/os/es acudían a pedir algo para tomar, específicamente bebida o jugo procesado y se encontraban con mi respuesta de que sólo teníamos kombucha de frutas y agua. Algunas/os/es sin ganas de probar tomaban agua, otras/os/es la probaban y se repetían el vaso, unas/os/es dejaban el vaso servido y otras/os/es preferían no tomar nada. En un momento Fer, llega a pedirme kombucha y me pregunta “¿cómo es el hongo tía?” -le cuento que es super gelatinoso, y que adopta cualquier forma, dependiendo del recipiente, “¿lo quieres ver?, traje uno que vive conmigo en casa”. Ella me responde que sí entusiasmada. En ese momento, busco el frasco y hago el llamando que se acerquen, quienes quisieran conocer el scooby.

Varias/os/es niñas/os/es se aproximaron, curiosas/os por conocer al hongo, ahí les relato que se encontraba viviendo en vez es el alimento del frasco, algunas/os/es otras/os/es olerlo, lo cual porque yo había hongo estaba sin de té por lo que estaba para algunas/os/es sentir su olor percaté de eso recién



té con azúcar, que a su scooby. Abrimos el quisieron tocarlo, no fue tan buena idea olvidado que aquel recambio de la infusión con un olor ácido, siendo niñas/os/es muy fuerte directamente, yo me cuando lo olí en aquel

instante, ya que no lo había hecho en casa. Más de alguna carcajada trajo consigo la situación, entre caras de asco y risas.

Por otra parte, mientras los talleres se realizaban Monito y Lani estaban encargadas de organizar y designar los regalos para las/os/es niñas/os/es, lo cual se fue complicando con la llegada improvisada de otras/os/es niñas/os/es ya que no queríamos que nadie se sintiese mal por no recibir un presente. Por suerte, Marjorie nos había enviado una caja llena de juguetes y colaciones que habían recolectado en la Sede Inclusiva, sumado a los regalos que compró la ATJ. Al complicarse esa tarea, la yincana que estaba planificada no pudo realizarse por falta de tiempo al desfasarse el cronograma.

Concluido el espacio de talleres, siendo más de las ocho de la tarde, se inició la entrega de presentes. Se le contó a la comunidad educativa que todo fue posible gracias a las donaciones de espacios organizativos del territorio, por lo que relevábamos mucho el apoyo mutuo y la solidaridad de las redes que nos sostenían. En la entrega, a las/os/es niñas/os/es participantes de la Ludoteca, les teníamos una sorpresa especial, prendedores de animales hechos a mano, por Jessi que los hizo en arcilla, con el fin de poder entregarles un amuleto de protección para sus andanzas, más allá de si seguíamos o no en contacto a través de la Ludoteca. Finalmente compartimos palabras de agradecimiento y cierre del ciclo educativo. Cuando se fue la mayoría de las personas, comenzamos a ordenar, guardar e ir a dejar lo que nos prestaron, dejando limpia la cancha.

Aquí se da por finalizada la reconstrucción histórica de lo vivido, teniendo como foco la promoción de la alimentación saludable.



4. Reflexiones de fondo

*“Me gusta la gente sentipensante,
que no separa la razón del corazón.
Que siente y piensa a la vez.
Sin divorciar la cabeza del cuerpo,
ni la emoción de la razón”
(Eduardo Galeano,1989).*

En este cuarto tiempo de la sistematización, se buscó analizar el comportamiento de los distintos componentes de la globalidad de las experiencias, para “ver sus coherencias e incoherencias internas; continuidades y discontinuidades; secuencias y rupturas, [...] etc.” (Jara, 2015, p.179). Este proceso, implicó -a partir de la experiencia ya descrita y reconstruida- realizar procesos de abstracción y conceptualización, procurando “captar el sentido socialmente construido de la experiencia y producir una interpretación rigurosa desde los referentes conceptuales pertinentes a la investigación” (Torres, 2011, p.50). Con base a lo anterior, se podrán ubicar las principales contradicciones y tensiones que marcaron los distintos elementos del proceso y su interrelación. Diversas interrelaciones que permiten ir descubriendo “el sentido de fondo que ha marcado la experiencia” (Jara, 2015, p.180), yendo “más allá de la reconstrucción descriptiva o narrativa de la experiencia para alcanzar una lectura interpretativa que aporte a una reflexión más teórica de la misma” (Torres, 2011, p.47). Donde se hace posible llegar a entender y/o explicitar la lógica de la experiencia y también construir su significación, de manera que, “habremos producido, en este ejercicio colectivo, nuevos conocimientos provenientes de la teorización sobre nuestras experiencias y desde nuestras experiencias” (Jara, 2015, p. 181).

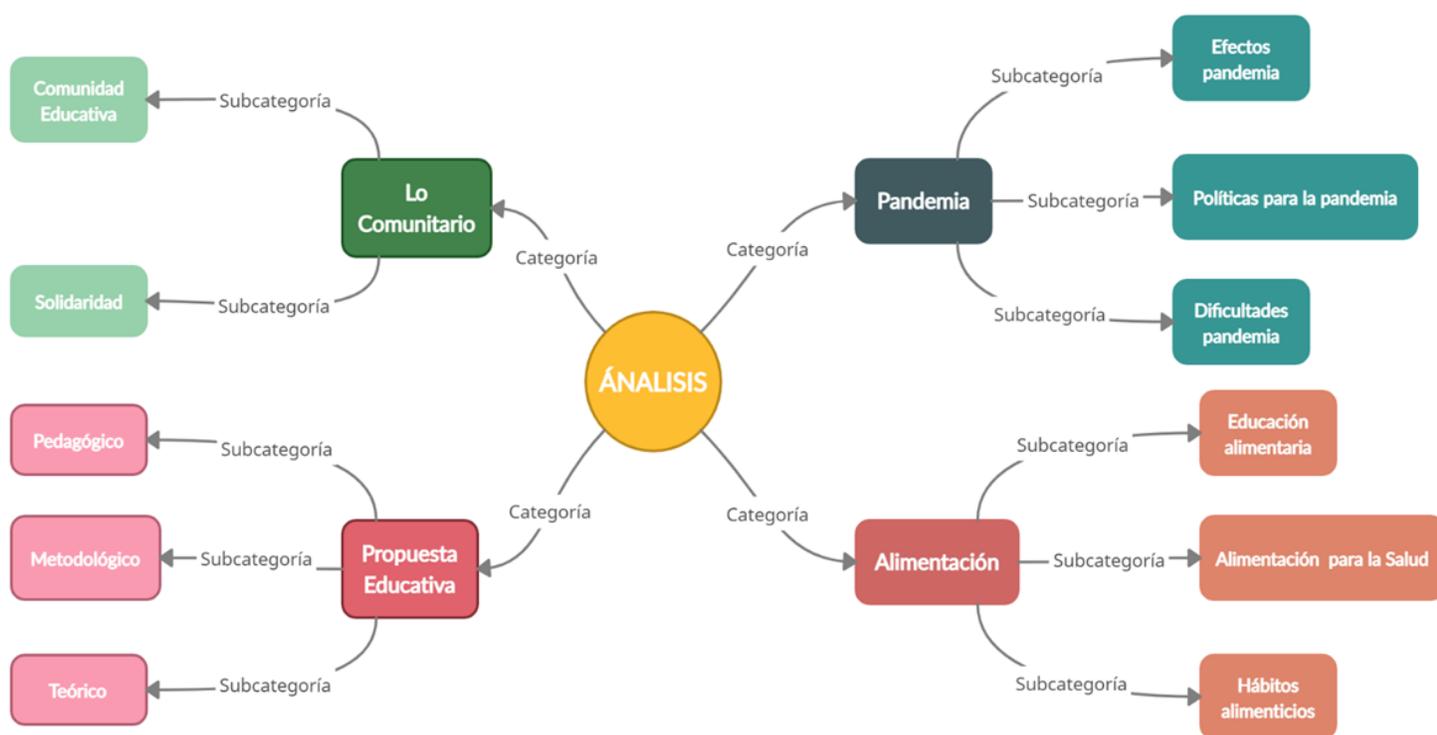
A partir del análisis de las experiencias, se realizó un procesamiento de datos usando el programa Atlas-ti versión 7. De esta organización de los datos emergieron cuatro categorías, las cuales a su vez están compuestas por diversas subcategorías. Estas fueron:

- A. Pandemia**, compuesta por las subcategorías: Efectos Pandemia, Políticas para la Pandemia y Dificultades Pandemia;
- B. Lo Comunitario**, compuesta a su vez por las subcategorías: Solidaridad y Comunidad Educativa;
- C. Propuesta Educativa**, compuesta por las subcategorías: Pedagógico, Metodológico y Teórico;
- D. Alimentación**, compuesta por las subcategorías: Alimentación para la Salud, Educación Alimentaria, y Hábitos Alimenticios.

Una exposición gráfica de lo anterior se puede observar en la **(Figura 8)**. En lo que resta de este apartado, se hará una exposición al detalle del análisis de las distintas categorías, con las emergentes y respectivas subcategorías, iniciando con la de “Pandemia” y finalizando con “Alimentación”.

Figura 8

Mapa conceptual sobre categorías y subcategorías del análisis



A. Pandemia

Esta primera categoría apunta a todos los aspectos del relato, que se vieron, de un modo u otro relacionados a la pandemia. Se iniciará la explicación de esta categoría abordando sus subcategorías: Efectos Pandemia, Políticas para la Pandemia y Dificultades Pandemia, las cuales se presentan a continuación:

A.1. Efectos Pandemia

En esta primera subcategoría (**véase anexo 1**) se incluye un análisis de los aspectos de la vida de las familias de la comunidad educativa, del equipo Ludotecario y de la organización como tal, que se vieron transformadas por la pandemia. En primer lugar, se observa al contexto pandémico como elemento fundamental para comprender diversos aspectos que se relevaron en las experiencias, comprendiendo que la pandemia modificó por completo el cotidiano, cambiando las dinámicas, ocurriendo diversos acontecimientos que afectaron la globalidad de las personas. Es parte de este contexto, la propagación de situaciones de contagio, siendo parte como medida de control del virus el encierro obligatorio, que tuvo diferentes impactos en la vida social de las personas,- por verse prohibido el contacto social- desde el aburrimiento generalizado hasta la desarticulación que se venía desarrollando a partir el Estallido Social, donde las cuarentenas, y el aislamiento social impidió en buena parte el confluir en los territorios para que los grupos populares siguiesen organizándose.

Otro efecto del contexto pandémico fue el incremento de la preocupación por la salud, preocupación que no todas las personas vivieron de la misma manera por las distinciones de clase social, donde se hizo más visible aún la precarización de la vida que vive gran parte de la población. Surgiendo al mismo tiempo, un interés por la salud, asociadas a la noción de autocuidado por COVID-19, que para muchas/os/es significó intencionar y desarrollar formas de cuidarse a sí mismas/os/es como a las/os/es miembros de sus núcleos familiares, siendo la autogestión de la salud un concepto extendido para alejarse del coronavirus, y hacerles frente a las diversas situaciones de contagio vividas. Al mismo tiempo, aquellas situaciones causaron un impacto profundo en la salud mental de las personas por las cuarentenas, que conllevó un abrupto distanciamiento social, detonando diversas vivencias emocionales: penas, rabias, angustias, ansiedades, preocupaciones se vieron en alza a medida que los meses transcurrieron. Vivencias interrelacionadas y asociadas a la precarización de la vida, para quienes las cuarentenas implicaron dejar de obtener dinero para comer, para quienes el teletrabajo y la teleeducación no fueron -ni son- una opción sino un privilegio. Sin duda, esto tuvo directas repercusiones educativas para quienes, por ejemplo, quedaron marginados de la educación por no poseer las condiciones ni recursos para permanecer en educación remota.

En este contexto, el proyecto educativo comunitario de la Ludoteca Itinerante Deambular no estuvo exento de la interpelación directa por parte de la pandemia, existiendo una reticencia a la virtualidad al conocer los escenarios reales de las familias participantes de la comunidad educativa, donde implementar una Ludoteca virtual no era viable ni posible, impulsando al equipo educativo a realizar diversas adaptaciones metodológicas para seguir en contacto educativo y vínculo

comunitario. Una de estas adaptaciones tiene relación con la itinerancia, la cual como se desarrolló en el marco conceptual, hace alusión a las adaptaciones que se realizan debido a diversas situaciones que surgen en el proceso del ir y venir, que implican reformulaciones de las formas, más no de los sentidos. Por lo que, para el proyecto significó una rearticulación en pos de seguir generando experiencias de aprendizaje, ahora desde un nomadismo, al compartir material pedagógico en los hogares de las/os/es niñas/os/es cada ciertas semanas, ya que era una preocupación de las educadoras comunitarias el cómo seguir acompañando los procesos de desarrollo y aprendizaje de las/os/es participantes de la Ludoteca. Esto también se tradujo en una forma de afianzar uno de los principios basales del proyecto, el apoyo mutuo, donde fuimos conscientes desde el inicio que este momento no era para abandonar el accionar pedagógico en el territorio sino todo lo contrario, activar diversas formas de cuidado y apoyo, sabiendo también las necesidades de las familias en el nuevo escenario de vida, siendo una prioridad dar respuesta al interés por la salud, que se vio enlazado específicamente al ámbito alimenticio -esto se confirmó con la consulta comunitaria- que nos permitió conocer el interés primordial por abordar experiencias alimentarias.

A.2. Políticas para la Pandemia

La segunda subcategoría (**véase anexo 2**) perteneciente a Pandemia se relaciona con la arista política, de cómo se generaron diversas situaciones desde lo estatal y el gobierno, que, a su vez, ocasionaron un contexto particular, el cual sin duda afectó a las personas participantes de las experiencias.

Se extrae del análisis que, particularmente al inicio de la Pandemia, la falta de políticas públicas se vio como una desprotección estatal reflejada en un incremento de la falta de trabajo, la escasez de alimentos, sumado al no cumplimiento del derecho a la salud, acrecentándose el empobrecimiento de millones de personas, viéndose aún más precarizada la vida. Incluso cuando se generaron una serie de medidas -todas ellas tardías-, estas no fueron adecuadas en los momentos que se aplicaron, al igual que no respondieron completamente a las necesidades de la clase popular, mostrando así una insuficiencia estatal, lo que se expresa, por ejemplo, en que “la caja de alimentos que estaba entregando el gobierno contenía alimentos muy poco nutritivos” -tal como vimos en el apartado de la reconstrucción-, así como en la falta de resguardos en el ámbito laboral donde muchas/os/es tuvieron que seguir trabajando, sin garantías laborales, exponiéndose a situaciones de contagio diariamente, y también en el fomento de la educación virtual, más no en la entrega de herramientas para esto ni tampoco facilidades de conectividad, quedando al margen de los espacios de aprendizaje montones de niñas, niños, niñas y jóvenes, propiciándose espacios que buscaron

autogestionar experiencias educativas. Sumado al alza de situaciones de violencia en los hogares, en el encierro obligatorio, expresándose un deterioro de la salud mental a causa de esto y otros factores.

En este contexto, donde se fue visibilizando la intensificación de la precariedad de la vida existente previa a la pandemia, también se fueron gestando y materializando diversas acciones solidarias en pos de propiciar ayuda mutua, ejemplificado en el lema “el pueblo ayuda al pueblo”, donde surgieron diversas acciones, por ejemplo, los acopios territoriales, comedores populares, ollas comunes, así como la propagación de diversos insumos para fomentar el autocuidado en tiempos de pandemia, que apuntaban a una autogestión de la salud en respuesta de la inicial desprotección absoluta, y posterior ineficiencia estatal en relación al manejo de la Pandemia. Estos procesos se vieron reforzados por organizaciones sociales y grupos populares no sólo para difundir formas de cuidar la propia salud, sino que también a las colectividades, a través de diferentes formas más accesibles de cuidado.

A.3. Dificultades Pandemia

La última subcategoría (**véase anexo 3**) de Pandemia hace alusión a las dificultades que se originaron a partir de la crisis social sanitaria por el coronavirus, sobre todo en la experiencia particular del proyecto Ludotecario.

Retomando la idea global del subapartado anterior sobre la falta de protección por parte del Estado, que se asocia con la insuficiencia en la gestión de la crisis sociosanitaria desatada por el coronavirus, donde a medida que fue pasando el tiempo en el encierro obligatorio, las situaciones de precariedad se agudizaron y se presentaron variadas dificultades. En ese contexto, las madres, tías, abuelas de la comunidad educativa nos relataban un aburrimiento por parte de las/os/es niñas/os/es al no poder asistir a clases, donde veían a amigas/os/es y podían jugar, volcando su cotidiano al uso excesivo de pantallas, sobre todo el ver televisión.

Dentro de dicho contexto pandémico podemos notar cambios en el contexto familiar, propios de cada núcleo, en los cuales ocurrieron diferentes situaciones en el encierro obligatorio que puso en riesgo la salud mental de las personas. Uno de los principales efectos, fue la agudización de una serie de vivencias emocionales, que desencadenaron diversos tipos de violencia, de género, hacia las infancias y también por la desprotección del Estado que fomentó que miles de personas vivieran estresadas, angustiadas, preocupadas sin saber si habría comida para el día. Ya que siendo

trabajadoras/es independientes sin garantías laborales donde el dinero para comer se hace en el día, con todas las restricciones de movilidad se hacía muy dificultoso generar ingresos.

A todo esto, se sumaba una nueva preocupación, la presencia acechadora constante del contagio y la muerte, la cual también provocó diversas alteraciones emocionales, en personas de todas las edades, una de las situaciones que dio cuenta de aquello, fue cuando Fer me cuenta lo afligida, temerosa y preocupada que se encontraba, por no poder ver a su papá estando en la misma casa, al estar enfermo, pensando que todos se podían enfermar de un rato para otro y que además nadie podía salir, por ende no se podía ir a comprar la comida (...) o cuando Rocío nos cuenta que se encontraban constantemente preocupadas por la salud de las/os/es chiquillas/os/es ya que son asmáticos crónicos. También cuando Jessica me relata su preocupación por temas de salud de su hijo que con todo lo del coronavirus ya no tenía cabida en el servicio de salud pública, porque Dani había sido diagnosticado con déficit atencional e hiperactividad y que “él no se había sentido para nada bien con los psicofármacos, situación que la tenía muy compungida y preocupada ya que los servicios de atención médica pública, no estaban recibiendo consultas de este tipo”, estas situaciones entre otras varias fueron aconteciendo en la comunidad educativa en el contexto pandémico, lo cual fue sin dudas, un escenario dificultoso y riesgoso.

Por otro lado, también relacionada a la precarización, vemos fuertes repercusiones educativas, debido -principalmente- a los problemas de conexión de las familias que componen la Ludoteca, puesto que esta es la principal causa de las dificultades que se tuvieron para seguir estudiando, situación que pudimos conocer por sus relatos en llamados telefónicas, en la encuesta comunitaria, y en las visitas a sus hogares; “Carola y Feña nos contaron que les costaba mucho hacer las tareas, sólo tenían acceso a guías más no a las clases por no tener un computador en casa ni internet, y que además era difícil sin la profe entender las guías”, una situación similar vivían varias/os/es niñas/os/es de la comunidad educativa, existiendo una reticencia a la virtualidad en ese sentido, por la visible falta de accesos.

B. Lo Comunitario

En esta segunda categoría sobre “Lo Comunitario”, se abordan los elementos, expuestos en el relato, que apuntan tanto a la conformación, como a la mantención de una comunidad, en este caso en particular, la Comunidad de la Ludoteca Itinerante Deambular. Esto debido a que se pretende desarrollar dos aspectos fundamentales para comprender cómo se fue constituyendo esta noción en las experiencias sistematizadas, ahondando en primer lugar en la subcategoría de Solidaridad como principio fundante y posteriormente la forma de concebir este concepto teórico-práctico en la segunda subcategoría de Comunidad Educativa.

B. 1. Solidaridad

Esta subcategoría (**véase anexo 4**) pretende explicitar los elementos de uno de los principios fundantes del proyecto educativo Ludotecario, que se expresa en las diferentes formas de apoyo desde dentro de la Ludoteca como tal, y también con otras organizaciones, así como con personas singulares, amistades, vecinas/os/es entre otras/os/es, que hicieron posible el desarrollo de las experiencias.

En un primer momento, debemos reconocer que los elementos que se pretenden abordar con esta subcategoría no se expresan en un vacío, sino en un contexto particular, que, como vimos en la categoría anterior, se vio marcado por las faltas de protección por parte del Estado durante la pandemia, que propició la profundización de la precarización de la vida para una gran cantidad de personas.

Frente a tal escenario, se reconoce una organización de diversas instancias para enfrentar aquellas situaciones, impulsando estrategias para la rearticulación y organización social, debido a la imposibilidad de juntarse presencialmente. Tales experiencias tomaron forma en distintas instancias, como los acopios territoriales, las ollas comunes, entre otras, que impulsaron la solidaridad en diversos lugares del país, las cuales se asocian a las redes de apoyo que se gestaron en los territorios, en los álgidos momentos que se vivió con todo el caos pandémico efervescente, las cuales -en un plano más territorial- permitieron el desarrollo del proyecto Ludotecario al facilitar condiciones materiales, así como gestiones concretas para la realización de actividades, entre otras.

Estas redes se sustentan principalmente en la idea del apoyo mutuo, que se fue materializando desde diversos grupos y formatos. Un ejemplo que se relató en esta sistematización fue la experiencia del grupo de vecinas de La Faena que organizaron la entrega de “las cajas del buen vivir” que se basó

en compartir alimentos vivos, para la comunidad educativa, que se concretó gracias al aporte de personas singulares que quisieron apoyar la causa.

De ese modo, vemos que las organizaciones comunitarias no solo tuvieron una importancia política, sino que práctica, al ser contribuyentes del sostenimiento de la vida, teniendo como base una idea de trabajo colaborativo, sobre la cual era posible (re)articular la red de apoyo mencionada anteriormente. Esto, permitió, para la Ludoteca, la conformación de una comunidad de aprendizaje, en tanto que existía una participación activa de distintas personas, directa e indirectamente que permitieron el desarrollo de los procesos de aprendizaje propuestos en el contexto pandémico.

Esta comunidad de aprendizaje desarrolló una construcción colectiva de experiencias, donde confluyeron diversidad de seres, forjando “formas de relacionarse horizontalmente, cuestionando al poder y sus lógicas caritativas, dónde la mano, que da está siempre encima de la mano que recibe”. Se concibió que esta comunidad de aprendizaje formara parte de la educación comunitaria, enfrentando y contraponiéndose al modelo de enseñanza antropocéntrica, individual, competitiva y desintegrada. Planteando una visión de interconexión de la diversidad de elementos que coexisten en la Tierra, mostrando los entrelazamientos que ocurren en la vida. Estos entrelazamientos se generaron como formas de resistencia frente al sistema que fomenta la precarización, por tanto, la organización popular generó y regeneró el tejido social, remineralizando los territorios con diversas propuestas.

Bajo esta lógica, vimos como la Ludoteca se posicionó como una propuesta de experimentación, en que se incorporaron en la práctica los principios de la Educación Popular Feminista y Comunitaria, poniendo al centro las experiencias cotidianas, cuestionando las asimetrías tanto de género, como las lógicas adulto-céntricas, al poner de protagonista a la experiencia misma con su potencial pedagógico, desde una práctica de autogestión educativa, en la que la comunidad educativa asume la responsabilidad de identificar y definir sus propias necesidades y agenciarse por ellas.

B.2. Comunidad Educativa

Esta subcategoría (**véase anexo 5**) se inscribe en la idea de co-construir alternativas educativas que posibilitaron espacios y formas pedagógicas vinculadas a las necesidades reales de las personas que se encontraban en situaciones de precariedad. Las experiencias fueron incorporando elementos de la Educación Popular Feminista, como una educación liberadora y ligada al movimiento popular, orientada al fortalecimiento de las mismas organizaciones populares, desarrollando acciones prácticas para la transformación. En este sentido la Ludoteca Itinerante Deambular, inspirada en

aquello, se reconfiguró al inicio de la pandemia, comprendiendo que desaparecer del territorio no era una opción ya que justamente la comunidad educativa con la cual se venía compartiendo desde el 2019, necesitaba apoyo más que nunca en el contexto pandémico, existiendo una preocupación por seguir acompañándonos, en tiempos de resistencia.

Claramente el espacio físico de encuentro se cerró por las restricciones sanitarias siendo crucial la reinención del proyecto en su forma. Al contactarnos nuevamente por llamadas y mensajes, nos fuimos enterando del contexto familiar lo cual reforzó la motivación del equipo educativo por reinventar el rumbo de la Ludoteca.

La Educación Comunitaria que sentipensábamos como horizonte político pedagógico adquirió aún más sentido, el fortalecer el rol activo de la comunidad en los procesos de aprendizaje. Más en ese momento donde ver a las/os/es niñas/os/es dejó de ser algo habitual para el equipo de la Ludoteca. Sin embargo, al mismo tiempo, esto permitió enriquecer la propuesta pedagógica, especialmente en la participación de las familias en los procesos de aprendizaje. En esta nueva modalidad de funcionamiento de la Ludoteca, la dinámica de entrega de material educativo en los hogares propició interacciones directas y conversaciones principalmente con las familias, potenciando la comunicación en ese aspecto particular.

Diversas vivencias -emocionales y sociales- de cada núcleo familiar se fueron conociendo mediante las visitas presenciales, así como de las interacciones por redes sociales. Motivo por el cual se comenzó a levantar información de sus contextos singulares, generándose una actualización de las/os/es participantes y un paneo de los intereses tanto de las/os/es adultas/os/es como de las/os/es niñas/os/es.

La nueva modalidad implicó buscar las maneras de seguir cocreando la comunidad de aprendizaje, lo cual necesitó diversas adaptaciones metodológicas con el objetivo de facilitar experiencias en relación con los intereses que la comunidad nos fue comunicando. La opción más popular en opinión de las familias fue el tema de la cocina, nutrición y alimentación, interconectado con el autocuidado, ámbito que tomó fuerza en tiempos de pandemia.

Esto significó impulsar procesos de autoeducación que no sólo se desarrollaron como espacios solitarios de autoformación sino como experiencias colectivas de ir buscando referencias teóricas que nos entregaran el sustento para dilucidar desde qué lugar nos hacía sentido propiciar experiencias educativas a distancia vinculadas a lo alimenticio. El punto de inicio para saber qué

entenderíamos por alimentación saludable fue la comprensión del complejo entramado del sistema inmune y su relación con el sistema digestivo donde “la mayor cantidad de glóbulos blancos se encuentra en nuestros intestinos, por eso son tan importante los alimentos que consumimos”, y a su vez la función de la microbiota fue crucial develar, ya que es la microbiota el sostén principal del sistema inmune, la cual a su vez se encuentra alojada en los intestinos, en un 80%, por tanto la relación entre defensas y alimentos se fue haciendo cada vez más relevantes en las acciones pedagógicas, proponiéndose experiencias alimenticias basadas mayoritariamente en verduras, frutas, legumbres, cereales y fermentos llenos de probióticos.

Para poder facilitar las experiencias de aprendizaje en torno a lo alimenticio, fue crucial vincularse con redes de apoyo, la asesoría de una nutricionista, el vínculo con la iniciativa de gestación de las cajas del buen vivir, gracias al apoyo mutuo propiciado por las vecinas del territorio (Casa Ñaña), así como con vecinas/os/es feriantes, relevándose la organización comunitaria como clave para la sobrevivencia del proyecto.

Cabe mencionar, que dentro de las acciones pedagógicas, fue fundamental la creación de material didáctico pensado en un formato adecuado para que las/os/es niñas/os/es pudiesen realizarlo de forma autónoma y colaborativa en sus hogares, lo que implicó enviarles materiales educativo personalizados según la edad de cada una/os/es, destacando el carácter lúdico del material facilitado, para hacer confluir la esencia del proyecto Ludotecario con lo que iba aconteciendo según las nuevas necesidades e intereses de la comunidad educativa.

C. Propuesta Educativa

En esta tercera categoría se presentan tres aristas, desde las cuales se define cual es el proyecto Ludotecario, así como desde dónde se sustenta y consolida. Para lograr dicho cometido, estas tres aristas se presentan en las subcategorías que a continuación se desarrollan, siendo estas el ámbito pedagógico, metodológico y teórico.

C.1. Pedagógico

En torno a la arista pedagógica de la Ludoteca tal como lo muestra la red de códigos que compone a esta subcategoría (**véase anexo 6**) se observa que el rumbo de la Ludoteca es uno de los aspectos centrales, el cual se posicionó como la orientación y camino que fue trazando el proyecto educativo comunitario, donde la itinerancia forjó una identidad particular en el contexto pandémico, descentralizándose de la Casa Epuwen que nos acogió en un inicio. Al mismo tiempo, que se vio una fluctuación itinerante en las temáticas abordadas por la propuesta pedagógica, ya que el foco central en el 2020 no estuvo puesto en el juego y lo lúdico sino en lo alimenticio y en el Buen Vivir, pilar fundamental de la educación comunitaria que le fue dando fuerza a nuestras andanzas Ludotecarias en la cuarentena.

Como ya se ha relatado anteriormente, las acciones pedagógicas se vinculan a los nuevos rumbos que se originaron en pandemia lo cual implicó diversas adaptaciones metodológicas, donde además se reconoce la importancia del encuentro a sabiendas del contexto familiar y de las condiciones socioeconómicas, donde no era viable forjar vínculos netamente virtuales. Se visibilizó lo complejo que sería sostener una modalidad así de nómada, pero pareció ser la única opción para esta comunidad educativa. Procesos de reinención que fueron acompañados y sostenidos por las redes de apoyo, que se interesaron en vincularse y participar en el proyecto, desde diferentes lugares e intensidades, pero sin perder el sentido de generar comunidad de aprendizaje, reforzando cotidianamente poner en acción el trabajo colaborativo.

Además de asociarse estas acciones, al interés sobre alimentación de niñas/os/es y sus familias, se enlaza también al desarrollo de la autonomía y autocuidado en tiempos de crisis social sanitaria, mediante experiencias de alimentación saludable, a través de entregas de cajas de alimentos, de la revista Tejiendo Resistencias, del taller práctico de alimentación comunitaria, así como las interacciones comunicativas por WhatsApp en torno a esto, como forma de motivar nuevas preparaciones alimenticias, proponiendo la exploración alimentaria como método de aprendizaje, en relación a la alimentación saludable.

La forma de ir ideando las experiencias de aprendizaje a distancia se generó a través de constantes reuniones virtuales, en encuentros de autoeducación semanales, elemento que se rescata de la educación popular feminista, ya que era primordial ir problematizando y reflexionando en torno a lo que iba sucediendo con las familias, con el desarrollo de acciones pedagógicas concretadas y expresadas en la creación de diversos materiales pedagógicos, con el horizonte de ir construyendo una educación transformadora. Como en todo proceso experimental, distintas dificultades en la práctica afloraron en el transcurso del tiempo, las cuales se hicieron mucho más notorias al momento de encontrarnos presencialmente como equipo educativo.

Se distinguió dificultades en el manejo del tiempo, la falta de este “hizo que no se pudieran llevar a cabo algunas de las actividades que teníamos programadas”, o el “estar afinando detalles hasta último momento”. Manejar de mejor manera el tiempo, podría facilitar que las dinámicas y momentos planificados de las experiencias realmente sucedan. Pasó que, en ambas instancias presenciales, nos encontramos contra tiempo lo que significó no realizar ciertas actividades, lo cual perjudicó en cierta medida el desarrollo de las instancias. Por ejemplo, en el taller presencial de alimentación comunitario, comenzar más tarde la actividad trajo consigo no tener una instancia de encuentro para entrar sincronía como grupo de educadoras, lo cual, en más de alguna ocasión, en la reconstrucción de lo vivenciado, se mostró como detonador de faltas de coordinación, al fin y al cabo. Por último, otra dificultad evidenciada es la falta de involucramiento de algunas personas del equipo, por diversos motivos, falta de espacios para entrar en confianza, de tiempo, de confluir en las instancias planificadoras de forma presencial, siendo difícil al momento de vernos en el territorio lograr una cohesión grupal, lo cual sin dudas afectó el desarrollo de las experiencias de aprendizaje.

C. 2. Metodológico

La segunda arista que se analiza a continuación hace referencia al ámbito metodológico del proyecto educativo comunitario. Se distinguen elementos centrales de la red de códigos de esta subcategoría (**véase anexo 7**) siendo uno de ellos las adaptaciones metodológicas que la Ludoteca tuvo que realizar para continuar activa, las cuales se vieron impulsadas por distintos elementos. En primer lugar, por el contexto pandémico y sus múltiples restricciones sociosanitarias (encierro obligatorio, distanciamiento social, etc.), donde las altas probabilidades de contagio generaron un incremento de la preocupación por la salud, lo cual se asoció al surgimiento de nuevos intereses y necesidades de la comunidad educativa.

Por otra parte, la reticencia sobre la educación virtual al ser una propuesta poco situada y viable para el contexto situacional de las familias de la población La Faena participantes de la Ludoteca, también implicó reacomodaciones en la propuesta pedagógica, realizadas con la intención de mantener el vínculo y aportar de alguna forma en sus núcleos familiares, motivadas a “seguir forjando espacios de aprendizaje mutuo, aunque sea intermitente el vernos, como forma también de resistir los embates de la pandemia”.

Estas adaptaciones fueron generando cambios en el rumbo Ludotecario, donde la itinerancia nos entregó el sentido de pertenencia que necesitábamos para seguir dándole curso al proyecto, desde una forma nómada de trabajo al estar yendo a las casas de las/os/es niñas/os/es y teniendo como centro de operación distintos lugares (Casa Epuwen, casa de educadoras y sedes vecinales). Dentro de los cambios de orientación metodológica, el concepto de liquidez que hace alusión a la esencia del agua- la cual se adapta a las formas según sea su contenedor-, en este caso para el proyecto, aquello significó mutar y aceptar la impermanencia en tiempos de incertidumbre.

Las reconfiguraciones del ámbito metodológico se fueron plasmando en las planificaciones pedagógicas, lo cual necesitó cohesión grupal del equipo educativo para ir proyectando las experiencias de aprendizaje bajo una misma línea. Esto se pudo generar en los encuentros de autoformación que se dieron semanalmente durante el 2020 donde a través de las técnicas participativas inspiradas en la educación popular feminista, se gestaron espacios de diálogo, reflexión, autoeducación y evaluación. Fue relevante aquellas instancias para ir co-construyendo el sentido de nuestras prácticas pedagógicas, basadas también en la educación comunitaria, en las ludotecas, y en el Buen Vivir.

Otro aspecto fundamental del desarrollo metodológico del proyecto se vincula a las propuestas alimenticias que se comenzaron a diseñar una vez ajustado el tema central del ciclo educativo 2020 que fue la alimentación saludable, para posteriormente generar experiencias a distancia y presenciales sobre esto mismo, impulsando la exploración alimentaria en la comunidad educativa, como herramienta de aprendizaje, en un inicio mediante la revista Tejiendo Resistencia, así como con vídeos caseros socializados y en las instancias presenciales. Esto conllevó realizar preparaciones alimenticias realizadas por las educadoras, que pudimos degustar colectivamente en el taller presencial de alimentación en diciembre de aquel año, lo cual fue clave para generar acercamientos desde lo práctico y sensorial en torno a este tema, que fueron para muchas/os/es sus primeras experiencias en torno al consumo de alimentos saludables, como brotes, kombucha, chucrut, y otros fermentados.

C.3. Teórico

Sobre esta subcategoría (**véase anexo 8**) se analizan las interrelaciones entre los distintos conceptos que forjan la base de la propuesta pedagógica de la Ludoteca Itinerante Deambular, que toma la concepción político-pedagógica tanto de la educación popular feminista como de la educación comunitaria, las cuales se desarrollaron ampliamente en el apartado del marco conceptual.

En torno a la primera se vislumbra cómo los procesos e instancias de autoeducación fueron fundamentales para la Ludoteca, teniendo como horizonte una educación liberadora, donde los espacios de autoformación tanto virtuales como presenciales buscaron ser instancias de reflexión y problematización sobre los sentidos de las prácticas, e imaginarios pedagógicos que cada una de las educadoras concebía para su quehacer educativo, intencionando encontrar espacios de confluencia entre todas para forjar una base teórico-práctica común. Esto por ejemplo se vinculó al momento en el cual realizamos averiguaciones sobre la liquidez y la itinerancia y desde ahí fuimos describiendo las distintas aristas del proyecto educativo.

Sobre la concepción de la educación comunitaria, se reforzó la base en torno al Buen Vivir, donde se promueve el paradigma de la cultura de la Vida, el cual releva las interconexiones, interrelaciones e interdependencias con el Cosmos, la Tierra, y todas las formas de Vida existentes. Desde estas comprensiones se ha promovido en la comunidad de aprendizaje, que los procesos de aprendizaje no sean individuales o aislados del entorno sino comprendiendo el entramado del cual somos parte.

Otro sustento teórico que agarró fuerza durante el 2020 que implicó diversas indagaciones se relacionan a la autogestión de la salud y la alimentación saludable, procesos exploratorios claves para que la propuesta y preparaciones alimenticias compartidas desde la Ludoteca nos hicieran sentido y siguieran un mismo correlato tanto en nuestras vidas como en el quehacer educativo, lo que trajo consigo que las adaptaciones metodológicas fueran en la misma línea teórica también. En ese curso, fuimos comprendiendo el sustento teórico-biológico detrás de la concepción alimentaria, la cual se basó en la alimentación basada en plantas, que a su vez se contrapone a la alimentación globalizada que fomenta el sistema de alimentación capitalista (SAC) donde la comida procesada atiborrada de azúcares, grasas y agrotóxicos es la base de la dieta que se promueve en distintas esferas de la vida.

D. Alimentación

Esta cuarta categoría hace alusión a los ámbitos que se abordan sobre el tema alimenticio, por una parte, la directa relación con la Salud, y por la configuración que se realizó en torno al tema desde lo educativo y finalmente la incidencia de los hábitos alimenticios en las formas de comer.

D.1. Alimentación para la Salud

Con relación a esta subcategoría (**véase anexo 9**) se comprende -tal como ha sido explicado a lo largo del análisis- que la alimentación saludable ha sido un tema emergente dentro del ciclo educativo 2020, ya que se vinculó a los intereses y necesidades que nos comunicaron las familias y niñas/os/es al comienzo de la pandemia, así como a los intereses del equipo educativo, donde la salud tomó particular relevancia para toda la comunidad educativa en el contexto pandémico. Buscando propiciar espacios de aprendizaje en torno a explorar y vivir formas alternativas para el cuidado de la salud, en circunstancias donde los apoyos del Estado fueron insuficientes. Siendo el tema del autocuidado renombrado en todos los medios el cual hacía alusión mayoritariamente a medidas de sanitización, pero como educadoras del proyecto quisimos abordar no sólo desde ese lugar el tema sino desde otros lugares, siendo lo alimentario un aspecto potenciador de la salud, adoptándose como la orientación protagonista del proyecto educativo comunitario.

Siguiendo esa orientación, seguimos la pista de lo alimenticio como una arista de la salud, más en particular, como un modo de autogestión de ésta. Adoptar dicha propuesta, trajo la particularidad que se pasara a una perspectiva integral de la salud, la que entiende como una dimensión esencial de la vida cotidiana, es decir, como una fuerza básica y dinámica de nuestro vivir en el día a día, en la que influyen diversas cosas; las circunstancias, creencias, cultura y contexto social, económico y físico, donde se amplía la visión reduccionista de la salud que suele ser asociada a la ausencia de enfermedad sino que es un acumulado de factores de distintos tipos, teniendo especial prevalencia el factor social. De ese modo, se conjugó una noción de alimentación saludable como necesaria para el desarrollo cotidiano de las personas.

Para desarrollar la propuesta de alimentación saludable, se hizo una exploración de los sustentos teóricos-biológicos, donde las indagaciones sobre la microbiota fueron cruciales para entender la diferencia de los efectos en el cuerpo, de los alimentos que se consumen, llenando de sentido la propuesta alimentaria del proyecto para ser compartida y seguir siendo co-construida con

la comunidad educativa. A esto se conecta, que el contenido de las sugerencias en torno a preparaciones alimenticias fue tomando forma, desde la exploración y preparaciones varias relacionadas al consumo de plantas del tipo frutas, verduras (en recetas que incluía aprender sobre la elaboración de fermentos), legumbres (germinadas y en variedad de pastas), cereales, además de hierbas medicinales (para consumir en decocciones, vahos, infusiones, etc.) que podían hacer las familias en sus casas y también las educadoras. De esta manera, se fue problematizando, sobre todo en el equipo educativo, la presencia de otras nociones en torno a la alimentación inculcadas desde las infancias, reconociendo la presencia del SAC (sistema alimentación capitalista) como elemento transversal de la alimentación globalizada dentro del sistema actual y la más común dentro de las dietas de las personas. Por lo que las experiencias alimentarias necesitaban ser construidas no sólo del lugar biológico y nutricional sino también desde lo educativo y pedagógico.

D.2. Educación Alimentaria

En este apartado en torno a la segunda subcategoría (**véase anexo 10**) se pretende vincular el ámbito alimenticio con el educativo, a partir de la trayectoria recorrida el 2020 en el proyecto Ludotecario. La propuesta pedagógica de la Ludoteca, al verse interpelada por la pandemia -no sólo desde su forma sino desde el contenido mismo- propició que las experiencias de aprendizaje a distancia se situaran en torno a la potenciación de los sistemas inmunes a través de la alimentación, forjándose como un eje central del proyecto. Lo que se fue reflejando en las instancias de autogestión educativa, que propiciaron espacios para dialogar, problematizar y autoformarnos sobre el tema, mientras se iba trazando el rumbo propio de la ludoteca, en sincronía con lo planteado por las familias y niñas/os/es sobre el conocer más de alimentación, nutrición y cocina, tal como la consulta comunitaria lo respalda.

Por tanto, las instancias de planificación pedagógica de las experiencias alimentarias fueron reflejando estos procesos de creación de sentidos, prácticas y acciones en torno a la alimentación saludable, que implicó afrontar los desafíos que las adaptaciones metodológicas requirieron para lograr conjugar el sustento teórico biológico con lo lúdico y práctico. Además, aquellas experiencias que vivimos como equipo educativo favorecieron la generación de una propuesta educativa alimentaria más sólida, donde las experiencias alimenticias basadas en diversas metodologías, implicaron activar la parte productiva de la educación comunitaria, ya que se fueron viendo en el transcurso del tiempo los frutos directos de los procesos de preparación de alimentos, con sus aciertos y desaciertos que fueron configurando experiencias de aprendizajes para la comunidad educativa completa. Generándose una comunidad de aprendizaje en torno a lo alimenticio, que sin el trabajo

colaborativo no hubiese sido posible además de la toma de conciencia con respecto a los procesos de generación de alimentos, lo cual tomó tiempo, energía, recursos, dedicación e involucramiento, características que se fueron conjugando en el proyecto no sólo desde las familias y las educadoras sino también desde las redes de apoyo que nos fueron acompañando en el recorrido ludotecario del 2020, movilizadas/os/es por el autocuidado en red y la autogestión comunitaria de la Salud.

D.3. Hábitos Alimenticios

Esta subcategoría (**véase anexo 11**) contiene todos aquellos códigos que hacen referencia al modo de vincularse de las personas de la Ludoteca Itinerante Deambular con la alimentación, así como a los modos en que se expresa la propuesta ludotecaria en ese ámbito.

En relación con esta subcategoría, notamos que se hace referencia a lo largo del relato a una serie de costumbres alimenticias de parte de las familias, y personas que componen la Ludoteca, es decir, del modo en que suelen alimentar, o los alimentos que consumen normalmente. Como ejemplo hubo momentos en que ciertas niñas/os/es pidieron bebidas, o se extrañaron frente a ciertas preparaciones basadas en vegetales. En buena medida, estas dietas se enmarcan, en lo que se conoce como el sistema de alimentación capitalista (SAC), que, como vimos en el apartado teórico, elabora alimentos directamente dañinos para la salud, altos en grasas y azúcares, que más que una adecuada nutrición, responden a la formación de una adicción.

De ese modo, podemos ver que el SAC se contradice explícitamente con lo que la Ludoteca propone como una alimentación saludable, es decir, alta en nutrientes y basada en plantas, la cual ha comprobado tener un sustento teórico-biológico y práctico, desde donde se puede corroborar los beneficios de este tipo de dieta, así como los perjuicios del SAC, lo que nos muestra que, el llevar una alimentación saludable es parte importante de las acciones de responsabilidad y autocuidado con la propia salud.

Esta forma de alimentación saludable, al enfrentarse al SAC devela una contradicción con las costumbres alimenticias de la mayor parte de las/os/es integrantes de la comunidad educativa. Motivo por el cual, como se vio en la categoría de Propuesta Educativa, esta visión de alimentación saludable, para poder ser reconocida por las familias, requiere ser accesible no sólo en términos materiales, sino que también en términos de conocimientos y experiencias. Por ello, se asocia al quehacer educativo una serie de preparaciones alimenticias realizadas en el contexto de actividades, en las que se propone a las/os/es participantes, la exploración alimenticia como modo de acercamiento a otras formas de

alimentación, que, por razones de trabajo, tiempo, encierro u otros, era difícil que se pudiesen llegar a conocer.

Se da por concluida la realización del proceso reflexivo, analítico e interpretativo de la presente propuesta metodológica enmarcada en la sistematización de experiencias educativas y comunitarias vinculadas a la promoción de la alimentación saludable.

5. Llegando a puerto

*“Tú nos dices que debemos sentarnos
Pero las ideas solo pueden levantarnos
Caminar, recorrer, no rendirse ni retroceder
Ven y aprende como es paja absorbe
Nadie sobre todos, faltan todos suman
Todo es para todo, todos para nosotros es
Soñamos en grande, que se caiga el imperio
Lo gritamos alto no queda más remedio
Esto no es utopía es alegre rebeldía del baile
De los que sobran de la danza que hay hoy día
Levantarnos para decir ya basta
Ni África ni América latina se subasta”
(Anita Tijoux, 2014).*

En este quinto y último tiempo de la propuesta metodológica de sistematización, luego de ver en perspectiva todo lo acontecido, se vuelve al punto de partida, ahora enriquecidas/os/es con la reconstrucción histórica, análisis, síntesis e interpretación crítica de la experiencia sistematizada, siendo el momento para “formular conclusiones y comunicar aprendizajes orientados a la transformación de la práctica” (Jara, 2015, p.182). En dichas conclusiones, que adquieren una relevancia tanto teóricas como prácticas, se busca sintetizar aprendizajes, así como plantear nuevas preguntas, desarrollar recomendaciones, proyectar nuevas acciones y/o o propuestas, que permitan potenciar la experiencia venidera, mismamente abrir interrogantes, elaborar hipótesis y además descubrir pistas que posibiliten continuar el proceso de constante liberación (Duarte, 2017).

Conclusiones y Aprendizajes de la Ludoteca

Para el caso particular de la presente sistematización de experiencias educativas alimentarias en un contexto comunitario, las conclusiones se materializarán en un compartir diferentes ideas y elementos relevantes que permitan la identificación de aprendizajes, así como de los elementos a mejorar, teniendo como referencia principal los objetivos que esta investigación se propuso. Esta identificación -tal como lo requiere la sistematización como método- busca la vinculación a la propia historicidad de la práctica y sus experiencias, exponiendo el potencial que allí anida, y que es capaz de generar mejoras, develar alcances, desafíos y proyecciones. Además de propiciar encuentros entre

lo teórico y lo práctico, generando con ello un entramado de interrelaciones, elaborado en el proceso mismo de diseñar e implementar la propuesta metodológica aquí presentada.

Iniciando con los aprendizajes, podemos decir que, a lo largo de las narrativas y sus análisis, hubo un gran realce de las adaptaciones metodológicas que se realizaron durante el 2020, puesto que ellas favorecieron el desarrollo de las experiencias a pesar de la pandemia y sus restricciones, permitiendo el encuentro con las familias y niñas/os/es de forma presencial en los hogares a través de las entregas de material pedagógico el cual también fue adaptado para ser trabajado en sus casas. Adaptaciones que sucedieron tanto en lo logístico, práctico y paradigmático, principalmente logrado al incorporar la itinerancia como principio del proyecto, lo que dio la posibilidad de mutar en diversos ámbitos, según las necesidades y dificultades que se presentaron en momentos específicos, lo que permitió un cumulo de experiencias, con las que se logró abordar de forma práctica y lúdica los conocimientos sobre microbiota, sistema digestivo, sistema inmune y alimentación saludable. En ese sentido, podemos resaltar que el mayor aprendizaje surgido desde esta experiencia en particular se da en que una pedagogía que se diga crítica o transformadora, no debe basarse en conceptos preestablecidos, sino que, en las experiencias y necesidades de la comunidad, las cuales se agudizaron desde la pandemia. Esto quiere decir, que es fundamental que se tengan estrategias y herramientas variadas que respondan a las necesidades particulares de quienes están involucradas/os/es. Para el caso particular de la Ludoteca, fue necesario abrirse a una diversidad de temáticas, donde la alimentación saludable fue protagonista, lo cual nos condujo a conocer la Educación Alimentaria, en la cual es pertinente que se “conozcan los alimentos, sus riesgos y bondades, sus procesos de selección, preparación, conservación, cocción y utilización más adecuados, para tener un buen estado nutricional” (Alzate, 2006, p.28). El principal apoyo para la promoción de la salud alimentaria se basó en el carácter exploratorio, sensorial y práctico de las experiencias de aprendizajes relacionadas a lo alimenticio, desde las instancias de indagación colectiva sobre concepciones de diversos temas vinculantes, el formato del material didáctico, hasta las instancias presenciales donde se resguardaron los espacios de experimentar y vivir in situ la creación de alimentos saludables, el degustar los alimentos, fermentar en conjunto, y crear preparaciones alimenticias desde cero de forma comunitaria.

Por otra parte, se identifica como favorecedor el espacio de autoeducación que se levantó y sostuvo a lo largo del año con las personas del equipo educativo de la Ludoteca, ya que fueron instancias donde la exploración teórico práctica se pudo vivenciar tanto colectiva como personalmente, permitiendo el desarrollo del pensamiento crítico, de la reflexividad, y de aprendizajes sobre las concepciones de salud y de alimentación saludable que existen, y de esa forma estar

conscientes del paradigma inmerso en las experiencias de aprendizajes en torno a aquellos temas, lo que implicó un descubrimiento colectivo que se llevó a nuestras propias vidas y desde esa vivencia personal, llevarla al ámbito educativo y comunitario. Motivo por el que se evidencia la importancia de tener bases teóricas-prácticas sólidas en el ámbito alimenticio y de salud, que estén en sintonía con el punto anterior, es decir, que sepan responder a las necesidades manifestadas por la comunidad educativa.

Como un último punto favorable, se identifica la autogestión como un elemento crucial para el desarrollo de las experiencias alimenticias que se compartieron con cada integrante de la comunidad educativa. La potencia de autogestionar tanto los saberes teórico-prácticos sobre el tema, así como las redes de apoyo. En ese sentido, y vinculado con los puntos anteriores, la autogestión otorgó el impulso necesario para indagar en las concepciones de Salud y Alimentación existentes y encontrar lineamientos para el proyecto que hicieran sentido, que se fueron reflejando y llevando a la práctica tanto en la creación de material didáctico como en las experiencias y exploraciones alimentarias, las cuales no hubiesen sido posibles sin una base de apoyo importante. Sobre eso mismo, se muestra una importancia sustancial a la necesidad de crear redes de apoyo dentro y fuera del territorio- en este caso de la población La Faena- para propiciar espacios donde se interrelacionen organizaciones, elemento que se volvió la base para la sostenibilidad material del proyecto, ya que muchas veces con la falta de recursos, se hacía muy difícil realizar ciertas labores, donde las redes sostenían el andar Ludotecario. En este caso, el vínculo que se fue forjando con vecinas/os/es, con feriantes y otras organizaciones del territorio fue clave para que el proyecto pudiera subsistir en el tiempo. Es importante el fortalecimiento del cómo autogestionarse, ya que la precarización hacia este tipo de proyectos educativos de carácter comunitario y no institucional genera un factor de estrés constante para la misma organización. De ese modo, se plantea la Ludoteca no como un espacio aislado, sino que como una iniciativa -entre muchas-, que se necesitan mutuamente, y se apoyan mutuamente, que, desde la solidaridad como motor, generan resistencia y potencian la vida, buscando propiciar espacios de transformación social en sus vidas cotidianas, más allá de las restricciones sanitarias.

Por otro lado, en términos de las dificultades que se presentaron, se considera que las principales estuvieron relacionadas aspectos internos de la orgánica y de la organización del proyecto educativo, donde se resaltaron faltas de tiempo por inconvenientes organizativos de las personas, y de involucramiento de algunas/os participantes del equipo educativo, lo cual afectó directamente el desarrollo de las actividades, siendo un tema a mejorar la proactividad de las/os/es educadoras/es incluyendo por supuesto a las estudiantes en práctica. En su momento se conversó el carácter pasivo

que tuvieron algunas personas en la medicación de la tercera experiencia, vinculada a la actividad presencial del taller de alimentación comunitario, donde por temas de poca confianza o cercanía con las familias y niñas/os/es se restaron de interactuar e involucrarse directamente, lo cual se vislumbró como un aspecto importante de mejorar para la construcción personal del ser docente, donde muchas veces toca realizar acciones espontaneas e improvisar, hasta animar lúdicamente, ámbito que como educadora comunitaria necesita ser explorado y llevado a la práctica, con confianza y seguridad en lo personal como colectivo. Sumado a lo anterior, se presentó la inconsistencia, o abandono de algunas estudiantes en práctica luego de terminar la misma, a pesar de haberse comprometido a terminar sus actividades en el proyecto, independiente de las fechas del calendario académico. Por lo que, al no cumplirse lo anterior, se dejó parte del trabajo por realizar sin la base de apoyo para su desarrollo posterior.

Otra dificultad que se hizo visible analizando, está vinculada la forma del financiamiento de la Ludoteca y su efecto en la planificación de las actividades. Esto se evidenció inicialmente al momento de planificar las experiencias, ya que en muchas ocasiones no se tenían los recursos económicos suficientes para obtener todos materiales, e ingredientes, siendo una estrategia fundamental el vínculo con feriantes, el recicle de verduras y frutas en la feria y las redes de apoyo. Aun así, no daban abasto para cubrir las necesidades de la misma, ya que, al ser una organización autogestionada, y no recibir un financiamiento para su desarrollo implicó estar constantemente rebuscar un modo de conseguir el dinero suficiente para generar las condiciones materiales de las actividades, incluso en algunos casos se dependía de que alguna integrante hiciera un “préstamo” al proyecto. Esto, al ser un problema generó una preocupación extra para el equipo pedagógico, ya que al ser las personas encargadas de sostener el proyecto en distintos ámbitos y sumada la faceta financiera, devino en un desgaste de las educadoras lo cual se reconoce como un aspecto que afectó el desarrollo de otras facetas del proyecto en su momento.

Teniendo en consideración lo expuesto hasta este punto, en este tiempo de la investigación, podemos decir -a partir del análisis y procesos reflexivos generados- que a lo largo de esta sistematización se vislumbra que la historia sigue estando llena de posibilidades, para lo cual se hace fundamental anunciar las transformaciones que se necesitan y esperan alcanzar. Aquellas experiencias de organización por y para la dignidad que surgieron en pandemia, son una muestra clara de cómo algunas personas pudieron desplegar su agencia frente las transformaciones que sus vidas necesitaban, para lo cual reunirse colectivamente fue crucial. La importancia de la agencia personal y colectiva de organizaciones sociales y comunitarias en la lucha por la vida se hizo presente, la capacidad que se tienen de crear “inéditos viables”, es decir, como algo que en sus inicios es

desconocido o nuevo y al mismo tiempo factible, una experiencia que puede ser transitable para lograr la transformación de condiciones sociales y políticas de la existencia, que se materializa como una:

...fuerza atravesada por algo que no comprendemos bien, pero, que es profundamente realizable en sí misma. Se convierte en algo desconocido, un evento raro, algo que no conocemos pero que es totalmente viable de llevarse a cabo. Traza los rumbos del vivir en torno a los sueños y las esperanzas. (Ocampo, 2021, p.23)

Siendo su sustento la articulación de experiencias históricas, desde la que se transmutan nuestras interpretaciones en el ámbito personal, popular y comunitario, teniendo como base las necesidades de quienes conforman las comunidades, entregando pertinencia, significancia y sentido a las acciones sociales y educativas.

En ese sentido, la experiencia de la Ludoteca Itinerante Deambular, es un ejemplo de la rearticulación de los espacios organizativos populares y comunitarios, en los que -a causa de la pandemia- se fueron recreando experiencias históricas materializando con ellos nuevos y viejos espacios y formas de lucha, así como de resistencia y re-existencia. Lo anterior representa la motivación que también atravesó y percibió la Ludoteca Itinerante Deambular, movilizadas/os/es por el amor -como elemento político pedagógico fundamental del proyecto-, por el Buen Vivir, por la solidaridad y por el reconocimiento de nuestra agencia, permitiéndonos propiciar desde la autogestión experiencias de aprendizaje en un inicio a distancia y presencial, teniendo como centro de nuestras acciones las necesidades e intereses particulares de las familias y niñas/os/es de la comunidad educativa. Necesidades principalmente del ámbito alimenticio, pasando a ser la promoción de la alimentación saludable una forma concreta de autocuidado, y de autogestionar la salud en comunidad, mediante la facilitación de experiencias y saberes compartidos y adaptados teórica, práctica y metodológicamente para ser pertinentes en el nuevo escenario.

De ese modo, la Ludoteca se presenta como una posibilidad y un espacio para agenciarnos en la lucha por la vida desde la autogestión de la salud a través de la promoción de la alimentación saludable, siendo la forma que la Ludoteca encontró para darle cabida en su quehacer a nuevos rumbos, sostenidos por la itinerancia, la educación popular feminista y la educación comunitaria, las cuales hicieron posible la realización de cambios factibles y asibles en circunstancias difíciles tal como fue vivir en pandemia, donde la capacidad de reinención se concibe e interpreta como un acto de amor, agencia y resistencia. Un espacio donde, sin la participación colectiva, es decir de la comunidad -compuesta por educadoras, redes de apoyo, familias y niñas/os/es-, la creación del inédito

viable no hubiese podido materializarse en la propuesta pedagógica, en la cual la visión utópica derivada de la misma se fue desplegando también, entendiendo utopía como el movimiento de una imaginación que supone la posibilidad de trascender el mañana, imaginación en la que:

Existe una relación dialéctica entre la denuncia del presente y el anuncio del futuro; así, el pensamiento utópico construye la realización de su sueño, al anticipar el mañana por el sueño que tiene hoy. El inédito viable encierra una esperanza de transformación de las condiciones sociales de existencia. (Ocampo, 2021, p.23)

Aquella esperanza de transformación para el proyecto educativo de la Ludoteca Itinerante Deambular se plasmó en la convicción que tuvimos en la emergencia sanitaria de poder seguir en contacto con las familias y niñas/os/es en el territorio de La Faena, generando un espacio educativo itinerante, donde fue inédito, en el sentido de que las condiciones y normas sanitarias fueron forjando un escenario unívoco para la mayoría de asilamiento y encierro, pero para la Ludoteca fue fundamental rebuscarse las formas de seguir sosteniendo el proyecto y seguir gestando experiencias de aprendizaje, generándose así una opción viable para el quehacer educativo. Contraponiéndose a la normativa de aislarse, alejarse, comunicarse, gestándose formas que insistieron en el encuentro, pese a todas las limitaciones. En el análisis, se dio cuenta de que, se logró provocar entusiasmo en las/os/es participantes de la comunidad educativa en torno al seguir vinculándose, entretejiendo nuestras vidas y experiencias, tal como lo plantea el Buen Vivir, que concibe a la vida un tejido en el cual todas/os/es tenemos un lugar. En el proceso de desarrollo de las experiencias de aprendizajes vinculadas a la promoción de la alimentación saludables, a través de un amplio proceso de cuestionamiento, reflexión, y problematización, se fue descubriendo la importancia de conocer otras formas de cuidarnos, y autogestionar la salud, que de cierta forma se contraponen a la precarización de la vida que las mismas estructuras hegemónicas dominantes sustentadas por el neoliberalismo han forjado, acrecentándose desigualdades en distintas esferas. Para el proyecto de la Ludoteca lo anterior conllevó el propiciar una búsqueda de nuevas formas de sostener la comunidad en pandemia y de dar cabida a las cambiantes necesidades de las familias, niñas/os/es y equipo educativo desde la solidaridad, reciprocidad, complementariedad, autoeducación, apoyo mutuo, en movimiento constante tanto territorial, como subjetivo, en el cual la posibilidad de transformar y transformarnos por medio del compartir saberes, se fue haciendo tangible la promoción de la alimentación saludable que se fue desarrollando desde lo pedagógico, práctico, exploratorio y sensorial. Sin dudas, la potencia de vida presente, por sobre la potencia de muerte.

Proyecciones y Dificultades de la investigación

A modo de cierre, en esta última sección de la presente tesis, se comparten algunas de las dificultades, y hasta cierto punto limitaciones que se tuvieron al momento de su realización en términos investigativos. Asimismo, proyecciones que se pueden derivar de este trabajo para la Ludoteca Itinerante Deambular con relación a la promoción de la alimentación saludable, así como en diversos planos de investigaciones venideras.

En una primera instancia, a modo de dificultades de la investigación, creo se hace necesario hacer una crítica a la propuesta metodológica utilizada acá, puesto que, si bien facilitó el proceso de sistematizar, ciertos aspectos de esta dejaron algunas contradicciones, que se pudieron reconocer con mayor claridad en la realización del análisis. Esto se expresó -a experiencia de la investigadora- en que para una perspectiva que busca poner en el centro los procesos colectivos, y con ello nuestra potencia como sujetas/os/es, este foco se pierde en ciertos elementos, así como pierde vista la posición social que tiene el sistematizador o sistematizadora. Esto ya que, al final del día, es un subgrupo o persona la que recolecta, analiza y escribe la sistematización, la cual tiene una posición y perspectiva en la estructura social, presentando una visión específica de las experiencias relatadas, por lo que, si bien la escritura de cierto material de investigación presenta diferentes voces, estas se ven filtradas por la sistematizadora, de ese modo, perdiendo en buena parte su impronta colectiva, y posicionando a dicha sujeta como una suerte de ser trascendental que es capaz de articular todo el resto. De ese modo, se recomienda que para posteriores sistematizaciones se realice -al menos- un sexto tiempo, o se incluya cada cierto tiempo en los pasos, una retroalimentación con la comunidad educativa, instancia que no sólo se abra al equipo pedagógico sino a las familias y niñas/os/es, lo cual permita realmente reducir la distancia entre investigadora/sujeta/o/e investigada/o/e.

Desde este mismo punto, se puede desprender una proyección de posibles investigaciones futuras, puesto que la misma elección de experiencias, deja ciertos puntos abiertos para nuevos abordajes. En ese sentido, si bien se entiende que, para poder hacer este trabajo humanamente posible, fue necesario filtrar la cantidad de material producido, debido al amplio volumen que representó, por lo que es posible poniendo el énfasis en otras experiencias, así como otras instancias, se puede abrir la posibilidad de ampliar y/o complementar lo que aquí se ha sistematizado, así como corroborar algunas de las conclusiones aquí expresadas.

Por otro lado, en términos más organizacionales, desde los problemas diagnosticados se desprenden dos propuestas sobre cómo abordarlos. En el primer caso, relacionado al desarme de

ciertas partes de la organización posterior a la salida de las estudiantes en práctica, se considera que si bien son un aporte a la misma, se debe -de cierto modo- “limitar” su posición dentro de la Ludoteca, es decir, que no tomen papeles tan incidentes dentro de la misma, de modo que su posible salida al terminar sus prácticas no pongan en riesgo las actividades comprometidas, expresado en un protocolo de entrada y salida elaborado en conjunto con las educadoras de la Ludoteca. Por otro lado, con relación al financiamiento de la Ludoteca, se propone generar una fuente de ingresos estable, propia de la misma que permita cierta autonomía económica, y con ello expresar el principio de autogestión en un autofinanciamiento, aunque no de un modo incompatible con financiamiento externo, si la organización así lo decide en un futuro. Sobre este último punto, se considera que puede tomar variadas formas el asunto del cómo financiarnos de una forma más sostenible, siendo considerada -a juicio de quien escribe- que la más acorde a las características del proyecto, así como los principios de la educación popular y comunitaria, la venta de los productos de los talleres alimenticios (u otros) que se hagan, ya que esto además de ser una oportunidad económica, presenta una oportunidad pedagógica al poder ampliar el espectro de temas abordables en una misma actividad, como puede ser las ciencias, matemáticas, etc. Todo lo anterior, a modo de reducir el desgaste que presenta el rebuscarse los medios económicos, así como evitar el generar una deuda de la organización a una de las integrantes de esta.

Finalmente, y a modo de cierre, se proyectan tres instancias para el mediano y largo plazo, con el fin compartir y comunicar los aprendizajes develados por esta investigación en diversos espacios. Por un lado, se propone co-construir con el equipo educativo de la Ludoteca, una jornada presencial de educación alimentaria y nutricional donde asistan las personas del equipo educativo actual y también quienes estuvieron en algún momento y les interese el tema. De esa forma se propone compartir el proceso, los resultados, hallazgos y aprendizajes que ha suscitado esta investigación con el fin problematizar y reflexionar este nuevo concepto que ha surgido y conversar de qué forma se entrelaza con el quehacer educativo de cada una/o/e.

Por otro lado, se planea realizar un conversatorio en el otoño de este año, en torno a la educación comunitaria y experiencias de ludotecas, donde se piensa convocar de forma virtual, para que personas de otros lugares fuera de Santiago también puedan acceder a la instancia. Se espera de esta propuesta poder conversar de las experiencias educativas y organizativas de diferentes proyectos asociados a los temas que se plantearon anteriormente, donde la Ludoteca Itinerante Deambular pueda socializar el proceso de sistematización que ha vivido en todas sus aristas, poniendo énfasis en la promoción de la alimentación saludable en espacios educativos. Se plantea como conversatorio,

porque la idea es que puedan asistir otros proyectos y que desde sus propias voces puedan dar a conocer sus experiencias y de esa forma nutrirnos entre todas, todos y todes.

Y como tercera proyección se plantea facilitar un ciclo de talleres con las familias y niñas/os/es, relacionados a la alimentación saludable, educación para la salud y educación alimentaria nutricional. Cabe mencionar que, al ser un proyecto educativo itinerante, la Ludoteca actualmente se encuentra trabajando en otra sede social de La Faena, por lo que sería una experiencia nueva para las/os/es integrantes de la comunidad educativa hoy en día, quienes también se han interesado en esta temática. La idea es que se realice posterior a las instancias de los puntos anteriores, ya que así se podría incluir en la propuesta metodológica, las nuevas reflexiones e ideas que afloran, así como realizar los ajustes que sean necesarios al material didáctico con el cual se trabajó en un inicio.

Con la síntesis y comunicación del proceso de sistematización completo, se da por finalizado el desarrollo de la presente investigación, y se releva que este es un primer puerto de llegada, ya que eventualmente esta misma investigación puede abrir otros caminos y posibilidades, quién sabe qué puertos nos esperan.

BIBLIOGRAFÍA

Agra, M. J., Gewerc, A. y Lourdes, M. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación online y presenciales. *Enseñanza*, (21), 101-114. http://espacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:20329/portafolios_herramienta.pdf

Algava, M. (2006). *Jugar y Jugarse: Las técnicas y la dimensión lúdica de la Educación Popular*. Ediciones América libre.

Álvarez, E. (2020). Educar desde la experiencia: Hacia una pedagogía de la cotidianeidad. *La Piragua*, 47, 104-111.

Alzate, T. (2006). Desde la educación para la salud: Hacia la pedagogía de la educación alimentaria y nutricional. *Perspectivas en nutrición humana*, (16), 21-40.

Arce-Riffo, J. (2020). Entre el estallido y la pandemia: Un Chile que transita. En: Arias-Loyola, M. y Arce-Riffo, J. (Eds.), *Impactos del COVID-19 en Chile* (p. 38-47). Academia Ciudadana. https://www.researchgate.net/publication/345959028_Impactos_del_COVID-19_en_Chile

Arrausi, L. y Guardia, V. (2016). *Los espacios lúdicos como lugares de promoción de derechos*. Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación y Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Entre Ríos.

Asamblea Territorial La Faena. (2019). *Sistematización Encuentros territoriales en La Faena*. Texto Interno.

Atehortúa, G. y Londoño, D. (2011). Los pasos en el camino de la sistematización. *Revista Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, 28, 30-36.

Ayuso, M. (12 de marzo de 2014). “La comida ha sido manipulada para que sea adictiva y resulte difícil dejar de comer”. *Alma, Corazón y Vida*. https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2014-03-12/la-comida-ha-sido-manipulada-para-que-sea-adictiva-y-resulte-dificil-dejar-de-comer_100236/

Azmitia, O. (2020). Repensando la educación desde la pandemia y desde la educación popular. *La Piragua*, 47, 46-53. <https://www.caal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalampiragua/revistaLaPiragua47.pdf>

Badiou, A. (2020). Sobre la situación pandémica. En: Amadeo, P. (Ed.), *Sopa de Wuhan*. Editorial Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio.

Bartra, A. (2013). Crisis Civilizatoria. En: Ornelas, R. (Coord.), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo* (pp. 25-72). Universidad Nacional Autónoma de México.

Bermejo, J. (2009). Hacia una salud holística. *Rev. chil. endocrino. diabetes.*, 2(2), 115-116.

Bizkarra, K. (2004). Una Ciencia De La Salud. En: Cuidarse Para Curarte. *La vía de la salud natural*. Editorial Dilema.

Bizkarra, K. (2012). *El arte de saber alimentarte. Desde la ciencia de la nutrición al arte de la alimentación*. Desclée de Brouwer.

Ceceña, A. E. (2013). Subvertir la modernidad para Vivir Bien (o de las posibilidades salidas de la crisis civilizatoria). En: Ornelas, R. (coord.), *Crisis civilizatoria y superación del capitalismo* (pp. 91-128). Universidad Nacional Autónoma de México.

Charmaz, K. (1996). The search for meanings-Grounded Theory. En: Smith, J. A. y Van Lagenhove, L. (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 27-49). Sage Publications.

Cifuentes, R. (2011). La escritura: clave en procesos de sistematización de experiencias. *Revista Decisio*, 28, 41-46.

Colombo, M. (25 de diciembre de 2011). La Nutrición y el amor: Una combinación científica. *Nutrición y Vida*. <http://nutricionyvida.cl/la-nutricion-y-el-amor-una-combinacion-cientifica/>

Comandary, S. (2017). *Expresiones de la itinerancia*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso]. Repositorio Digital CASIOPEA. https://wiki.ead.pucv.cl/Espacios_Expositivos_Itinerantes_y_su_adaptabilidad_contextual

Corcione, V. y Merino, R. (2018). Un cuento donde todes cuentan. Texto Interno.

Cussiánovich, V. A. (2010). *Aprender la condición humana. Ensayo sobre pedagogía de la ternura*. IFEJANT.

Decreto 830 de 1990 [Presidencia de la República de Chile]. Promulga Convención Sobre Los Derechos del Niño. 14 de agosto de 1990. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>

Dinello, R. (2007). *Tratado de educación: propuesta pedagógica del nuevo siglo: con los mapas conceptuales de la Expresión LudoCreativa*. Grupo Magro.

Duarte, F. (2017). *En búsqueda de elementos educativos para la transformación de la violencia en contextos marginados. Sistematización de una experiencia pedagógica*. [Memoria para optar al Título de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales, Universidad de Chile]. Repositorio Académico - Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/174145>

Ducci, M. (18 de junio de 2021). *Obesidad, Alianza Perversa*. *Radio Cooperativa. Opinión Salud*. <https://opinion.cooperativa.cl/opinion/salud/obesidad-alianza-perversa/2021-06-18/104158.html>

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Editorial Trotta.

Enríquez, A. y Sáenz, C. (2021). *Primeras lecciones y desafíos de la pandemia de COVID-19 para los países del SICA*. [Cepal. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46802/1/S2100201_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46802/1/S2100201_es.pdf)

Epp, J. (1996). Lograr una salud para todos: Un marco para la promoción de la salud. En: Organización Panamericana de la Salud. (Eds.) *Promoción de la salud: Una antología*. (pp. 25-36). OPS.

Espacio Feminista de La Miguelito Pepe. (2018). Potenciando la lucha feminista: un feminismo desde y para la niñez. En: Morales, S. y Magistris, G. (Eds.) *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. (pp. 183-201). Editorial Chirimbote.

Estrella, A. (4 septiembre 2021). Educación eco social: cómo educar frente a la crisis ecológica. *La Otra Educación*. <https://laotraeducacion.cl/educacion-ecosocial-como-educar-frente-a-la-crisis-ecologica/>

Expósito, D., González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1608-89212017000200003#:~:text=En%20la%20sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias,va%20a%20interrogar%20la%20experiencia

Fals Borda, O. y Rahman, A. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En: Salazar, M. (Ed.). *La investigación-acción participativa: Inicios y desarrollo* (pp. 205-230). Editorial Popular.

FAO. (2020). Naciones Unidas: aumenta la inseguridad alimentaria en Chile. *FAO* <https://www.fao.org/chile/noticias/detail-events/es/c/1298013/>

FAO y CEPAL. (2020). Sistemas alimentarios y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Hábitos de consumo de alimentos y malnutrición. Boletín N° 10. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45794/1/cb0217_es.pdf

Freire, P. (1971). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.

Gerard, R. W. (1968). *La alimentación racional del hombre*. Alianza Editorial.

Ghiso, A. M. (2011). Sistematización. Un pensar el hacer, que se resiste a perder su autonomía. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos*, (28), 3-8.

Goinvo. (2019). *Determinants of Health*. <https://www.goinvo.com/vision/determinants-of-health/>

Goldar, M. (2020). Construyendo horizontes posibles desde las pedagogías críticas y educaciones populares desde el sur. Reflexiones para tiempos de pandemia, aislamiento, crisis educativa y desigualdades. *La Piragua*, 47, 70-77. <https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua47.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Editorial McGraw-Hill.

Huanacuni, F. (2010). *Buen Vivir/Vivir bien Filosofía, Políticas, Estrategias y Experiencias Regionales Andinas*. CAOI.

Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias, investigación y evaluación: aproximaciones desde tres ángulos. *Revista Internacional sobre Investigación en Educación Global y para el Desarrollo*, (1), 56-70.

Jara, O. (2015). *La Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Quimantú.

Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jara, O. (2020). Un momento histórico inédito que desafía a la reinención de los procesos de educación popular. *La Piragua*, 47, 7-9.
<https://www.ceaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalapiragua/revistaLaPiragua47.pdf>

Khun, Th. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre Educación y Filosofía*. Laertes.

Landaburu, E. (1999). *¡Cuidate compa! Manual para la autogestión de la salud*. Txalaparta.

Lander, E. (2019). *Crisis civilizatoria*. FLACSO-Ecuador.

Landereta, L. (2020). Canastas de alimento de Junaeb traen la mitad de los productos prometidos: faltan los más caros y nutritivos. *Interferencia*. <https://interferencia.cl/articulos/canastas-de-alimento-de-junaeb-traen-la-mitad-de-los-productos-prometidos-faltan-los-mas>

Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. *Revista Estudios Filosóficos*, 55(160), 467-480. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf.

Laudó, X. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o teoría de la educación? *Teoría de la Educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información*, 15(4), 19-33.

López- Goñi. (2018). *Microbiota: los microbios de tu organismo*. Guadalmazán.

Marín, F. (2020). Prefacio. En: Arias-Loyola, M. y Arce-Riffo, J. (Eds.), *Impactos del COVID-19 en Chile* (pp. 5-6). Academia Ciudadana.

Mejía, M. (2010). La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. *Biblioteca Virtual Sobre Sistematización de Experiencias. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL*.
www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/sistematizacion_como_proceso_investigativo.pdf.

Mejía, R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur (Cartografías de la educación popular)*. Ministerio de Educación. Viceministerio de Alternativa y Especial del Estado Plurinacional

de

Bolivia.

[https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/EDUCACIONES PEDAGOCIAS Bolivia.pdf](https://www.minedu.gob.bo/files/publicaciones/veaye/dgea/EDUCACIONES_PEDAGOCIAS_Bolivia.pdf)

Mercedes, A. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115. <https://doi.org/10.18175/vys3.1.2012.07>.

Messina, G. (2004). La Sistematización Educativa: Acerca de su especificidad. *Revista Enfoques Educativos*, 6(1), 19-28.

Messina, G. (2008). Construyendo saber pedagógico desde la experiencia. *Biblioteca Virtual Sobre Sistematización de Experiencias. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL*. http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/construyendo_saber_pedagogico.pdf

Messina, G. (2011) La sistematización y la narrativa como caminos para la construcción de comunidades de aprendizaje. *Decisio. Saberes para la acción en educación de adultos* (28). 9-15

Messina, G. (14, 15 y 16 de octubre de 2016). La innovación en la docencia, las contribuciones de la sistematización. Retos y perspectivas. [Participante] 1er. Congreso Internacional de Educación "Docencia, educación y sociedad en el Siglo XXI" IESIT, Oaxaca, México. <https://www.youtube.com/watch?v=AVH7QFhxZv4>

Messina, G., Osorio, J. (2016). Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: La fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. *Revista Científica e-Curriculum*, 14(2), 602-624. <https://cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1310>

Monsalvo, J. (2014). Una sola Salud: la Salud de los Ecosistemas. *Sustentabilidad*, 10.

Morales, S. y Retali, E. (2018). Niñez, lucha de clases y educación popular. En: Morales, S. y Magistris, G. (Eds.) *Niñez en Movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. (pp. 109-144). Editorial Chirimbote.

Movimiento Salud en Resistencia. (2021). Modelo de Salud y Constitución en Chile. Texto Interno.

Muñoz, G. (2012). El alcance metodológico de las narrativas en La comunicación en los mundos de vida juveniles. En: Soler, S. (Comp.). *Lenguaje y educación: Perspectivas teóricas y metodológicas*

para su estudio. (pp. 161-183). Doctorado Interinstitucional en Educación Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Observatorio Niñez y Adolescencia. (2014). *Infancia Cuenta en Chile. Segundo Informe*. Santiago. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/56297/1/Infancia_Cuenta_Chile.pdf

Ocampo, A. (2021). Prólogo, una voz imaginativa. Paulo Freire: un inédito-viable en sí mismo, un singular estilo de sabotaje afirmativo. *Voces freirianas en la celebración de su natalicio, 1921 a 2021*. 14-27.

https://www.researchgate.net/publication/355683387_Prologo_una_voz_imaginativa_Paulo_Freire_un_inedito-viable_en_si_mismo_un_singular_estilo_de_sabotaje_afirmativo

One Health Global Network. (s.f.). What is One Health? <http://www.onehealthglobal.net/what-is-one-health/>

Organización Mundial de la Salud. (s.f.). ¿Cómo define la OMS la salud? <https://www.who.int/es/about/frequently-asked-questions>

Ortiz, M., Borjas, B. (2008). La investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la Educación Popular. *Espacio Abierto*, 17(4), 615-627. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12217404.pdf>

Payán, S., Monsalvo, J. (2009). *Salud de los Ecosistemas, desde el sentimiento de ser Naturaleza con Esperanza y Alegría*. Editorial Académica Española.

Percedo, M. (2020). COVID-19: Necesidad del enfoque estratégico “UNA SALUD”. *Revista de Salud Animal*, 42, (3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0253-570X2020000300002&script=sci_arttext&tlng=pt

Pérez, D., Soler, M. (2013). Agroecología y ecofeminismo para descolonizar y despatriarcalizar la alimentación globalizada. *Revista Internacional de pensamiento político*, 8, 95-113.

Pino, S. (2020). Búsqueda de caminos de resistencias. Aportes desde la educación popular en tiempos de pandemia. *La Piragua*, (47), 78-83. <https://www.caaal.org/v3/bibliotecaCEAAL/revistalampiragua/revistaLaPiragua47.pdf>

Poo, P. (2020). COVID-19: una crisis del Antropoceno. En: Arias-Loyola, M. y Arce-Riffo, J. (Eds.), *Impactos del COVID-19 en Chile* (pp. 38-47). Academia Ciudadana. https://www.researchgate.net/publication/345959028_Impactos_del_COVID-19_en_Chile

Puleo, A. (26 de agosto de 2020). *Reflexiones ecofeministas ante la pandemia de COVID-19*. Revista Eco ciencias. Recuperado el 5 de agosto de 2021 de <https://revistaecociencias.cl/2020/08/26/reflexiones-ecofeministas-ante-la-pandemia-de-covid-19/?fbclid=IwAR17nNmVIuSgmxzjA7wrJMEQE4GFLQ4O3wg6VHCw9tbsVq3ltLiYWfIME8>

RaicesConciencia. (15 de octubre de 2021). *Alimentación principalmente basada en plantas y hongos integrales*. RaicesConciencia. Recuperado el 30 de julio de 2021 de <https://raicesconciencia.com/2021/10/15/alimentacion-principalmente-basada-en-plantas-y-hongos-integrales/>

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española*. (23a. Ed).

Rodríguez, J. (2016). Animales y humanos, propuesta para una Sola Salud. *Ciencia* 67, 70-75. https://revistaciencia.amc.edu.mx/images/revista/67_2/PDF/Animales.pdf

Ruiz, A., Mercado, A. (2006). El concepto de las crisis ambientales en los teóricos de la sociedad del riesgo. *Espacios Públicos*, 9 (18), 194-213. <https://www.redalyc.org/pdf/676/67601813.pdf>

Saavedra, C., Lobos, A. (2019). Ludoteca en la Vespertina: Jugarse desde el nosotros y nosotras. Una experiencia de educación popular con niñas y niños. *Trenzar*, 1 (2), 34-50.

Seguel, C. (2014). *Cuerpos y alimentación: elementos para una crítica filosófica de las políticas corporales del comer*. [Tesis de pregrado, Universidad de Santiago de Chile]

Sousa Santos, B. (2020). *La cruel Pedagogía del Virus*. CLACSO. <https://www.clacso.org/la-cruel-pedagogia-del-virus/>

Torres, A. (2011). La interpretación en la sistematización de experiencias. *Decisio*, (28), 28-50. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2015/10/La-interpretaci%c3%b3n-en-la-S-Torres-A.-2011.pdf.pdf>

Torres, E. (2014). Niños y niñas como sujetos políticos. La participación infantil en movimientos sociales. En A. Basail y O. Contreras, *La construcción del futuro, los retos de las ciencias sociales en México* (359-370). Ciesmeca-Unicach.

UNEP. (3 de abril de 2020a). *Coronavirus: un mensaje de la naturaleza*. UNEP. Recuperado el 27 de julio de https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/video/coronavirus-un-mensaje-de-la-naturaleza?_ga=2.102483201.1887640154.1630898088-1574161222.1630701445

UNEP. (3 de marzo de 2020b). *El brote de COVID-19 es un recordatorio de las amenazas que enfrentan los ecosistemas y la vida silvestre*. Recuperado el 27 de julio de https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/reportajes/el-brote-de-covid-19-es-un-recordatorio-de-las-amenazas-que?_ga=2.102483201.1887640154.1630898088-1574161222.1630701445

UNEP. (8 de abril de 2020c). *Seis datos sobre la conexión entre la naturaleza y el coronavirus*. UNEP. Recuperado el 15 de julio de 2021 de https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/reportajes/seis-datos-sobre-la-conexion-entre-la-naturaleza-y-el-coronavirus?_ga=2.102483201.1887640154.1630898088-1574161222.1630701445

UNEP. (19 de mayo de 2020d). *Siete formas en las que hemos deteriorado nuestra salud y cómo dejar de hacerlo*. UNEP. Recuperado el 6 de julio de 2021 de https://www.unep.org/es/noticias-y-reportajes/reportajes/siete-formas-en-las-que-hemos-deteriorado-nuestra-salud-y-como?_ga=2.102483201.1887640154.1630898088-1574161222.1630701445

Uzcátegui, J., Tetelboin, C., Iturrieta, D., Schor-Landman, C. (2021). *América Latina. Sociedad, política y salud en tiempos de pandemia*. CLACSO.

Vargas, L., Bustillos, G. (1984). *Técnicas participativas para la educación popular*. CIDE.

Veraza, J. (2007). *Los peligros de comer en el capitalismo*. Itaca.

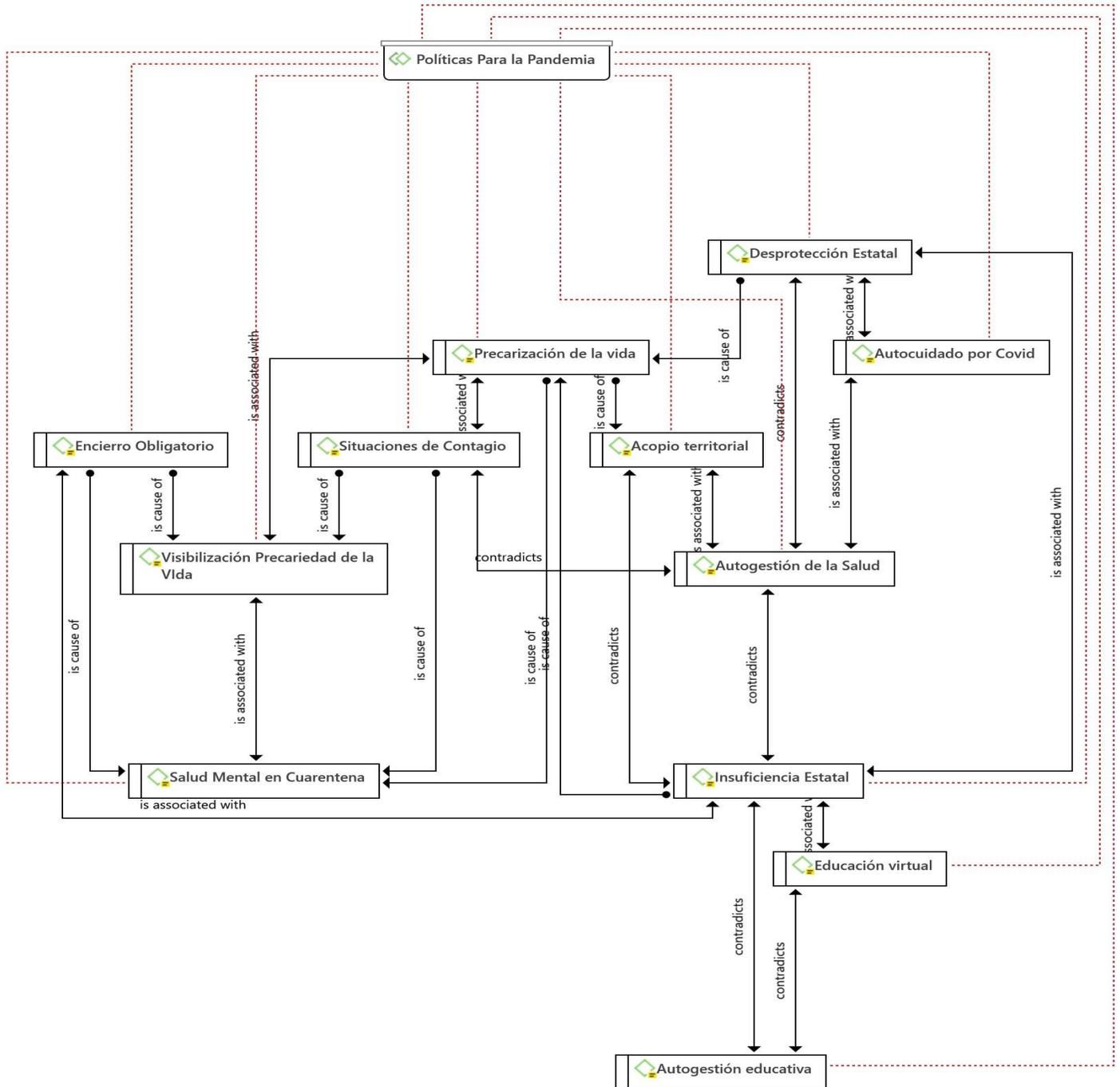
Agamben, G., Žižek, S., Nancy, J., Berardi, F., López, S., Butler, J., Badiou A., Harvey D., Han B., Zibechi R., Galindo M., Gabriel M., Yañez G., Manrique P. & Preciado, P. (2020). *Sopa de Wuhan. Pensamiento contemporáneo en tiempos de pandemias*. ASPO.

Wu, G. D., Chen, J., Hoffmann, C., Bittinger, K., Chen, Y. Y., Keilbaugh, S. A., Bewtra M., Knights D., Walters W., Knight R., Sinha R., Gilroy E., Gupta K., Baldassano R., Nessel L., Li H., Bushman F. & Lewis, J. (2011). Linking long-term dietary patterns with gut microbial enterotypes. *Science*, (334) (6052), 105-108. <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.1208344>

Verdaguer, X. (2018). *¿Qué es la PNIE?* Xevi Verdaguer. Recuperado el 23 de agosto de 2021, de <https://www.xeiverdaguer.com/es/que-es-la-psiconeuroinmunologia/>

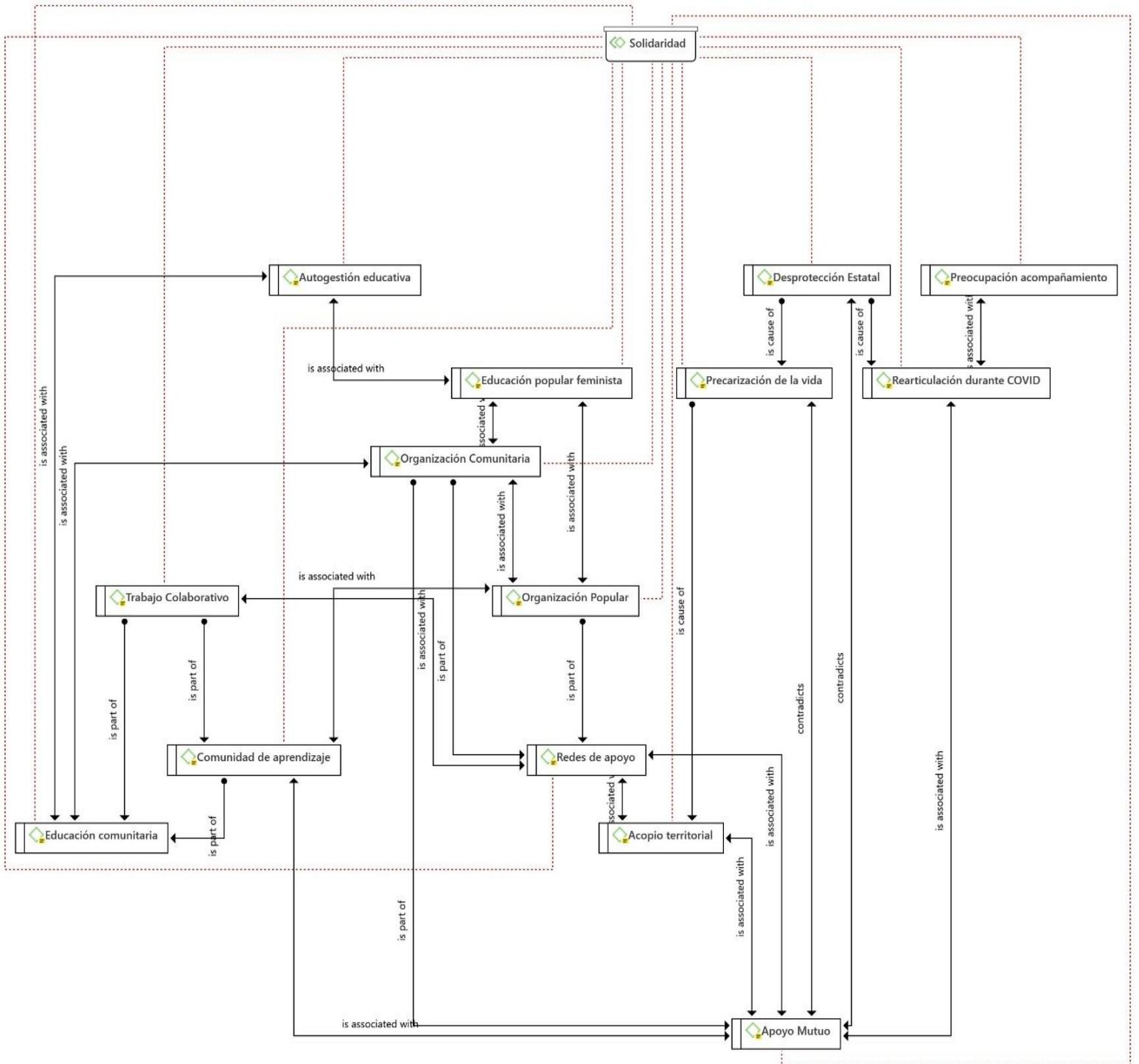
Anexo 2

Red de códigos sobre la subcategoría “Políticas para la Pandemia”



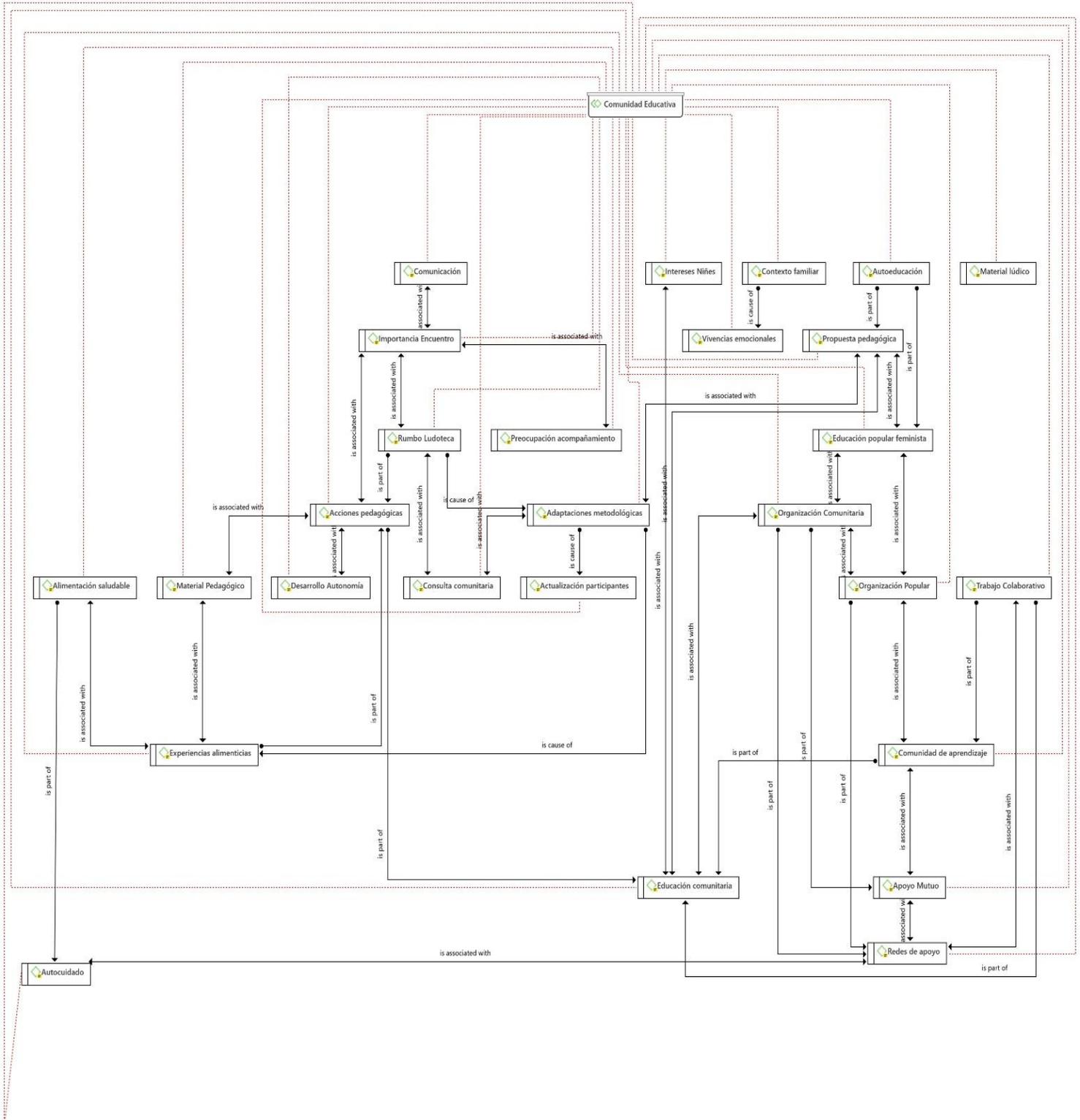
Anexo 4

Red de códigos sobre la subcategoría “Solidaridad”



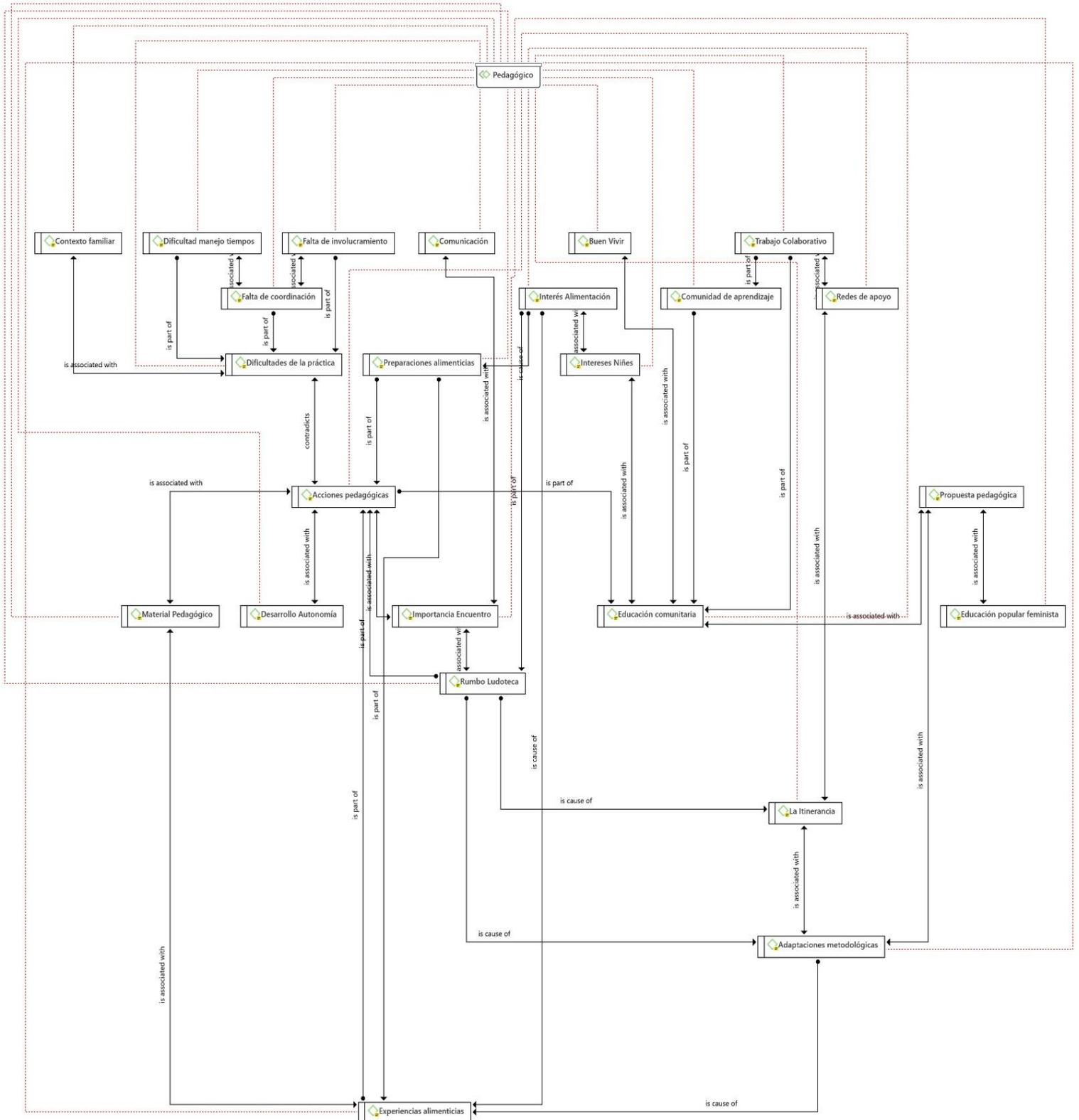
Anexo 5

Red de códigos sobre la subcategoría “Comunidad Educativa”



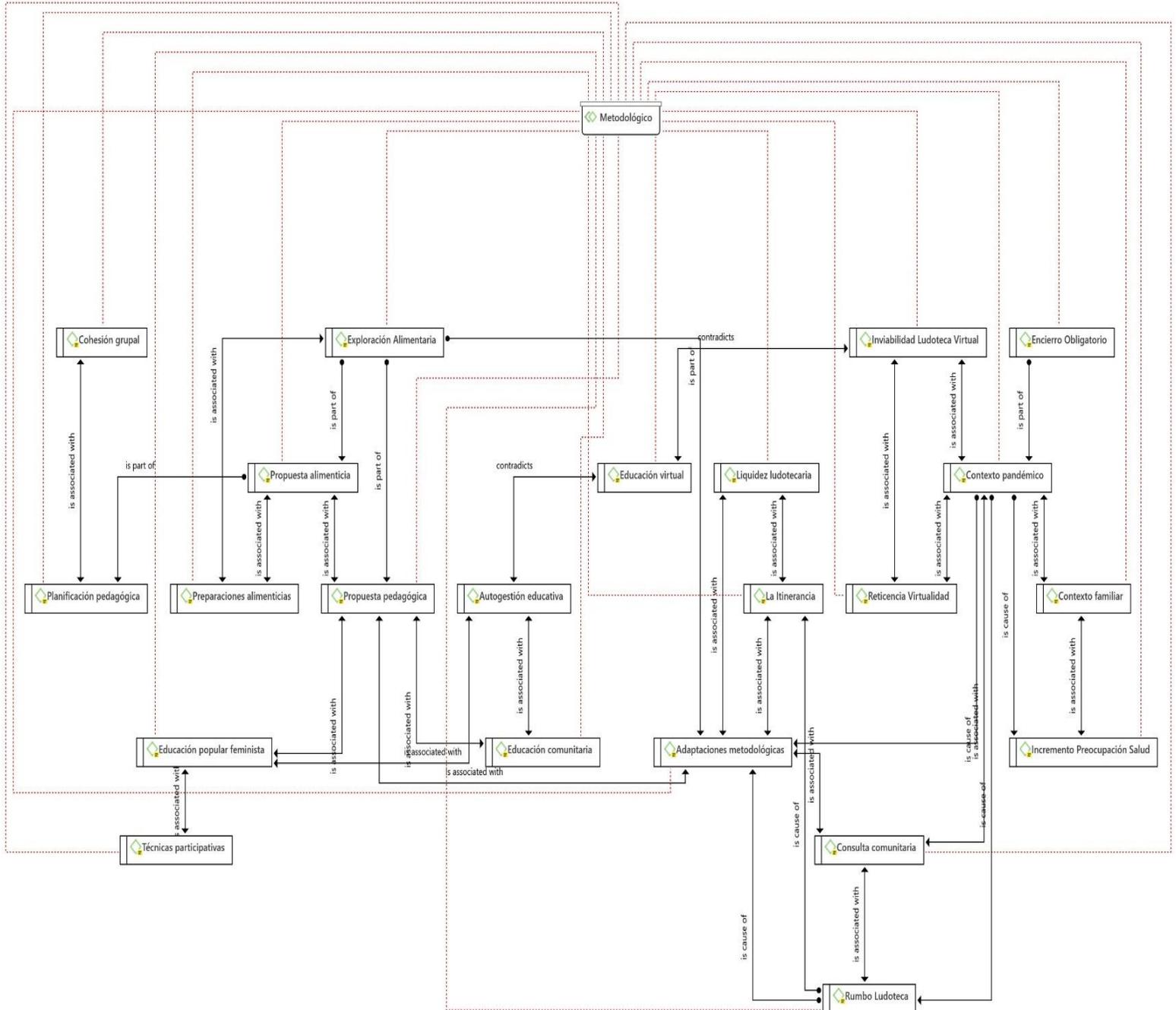
Anexo 6

Red de códigos sobre la subcategoría “Pedagógico”



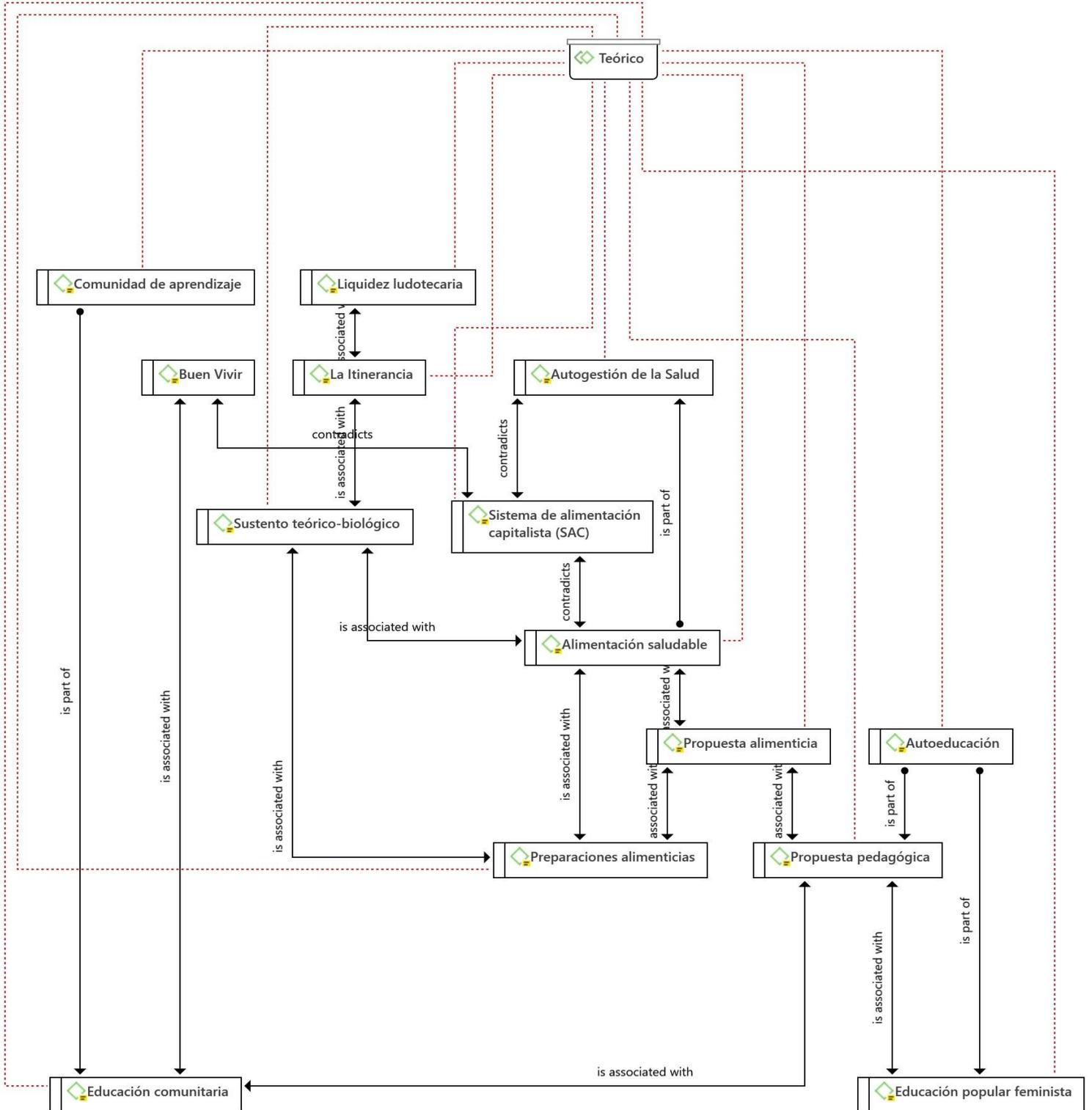
Anexo 7

Red de códigos sobre la subcategoría “Metodológico”



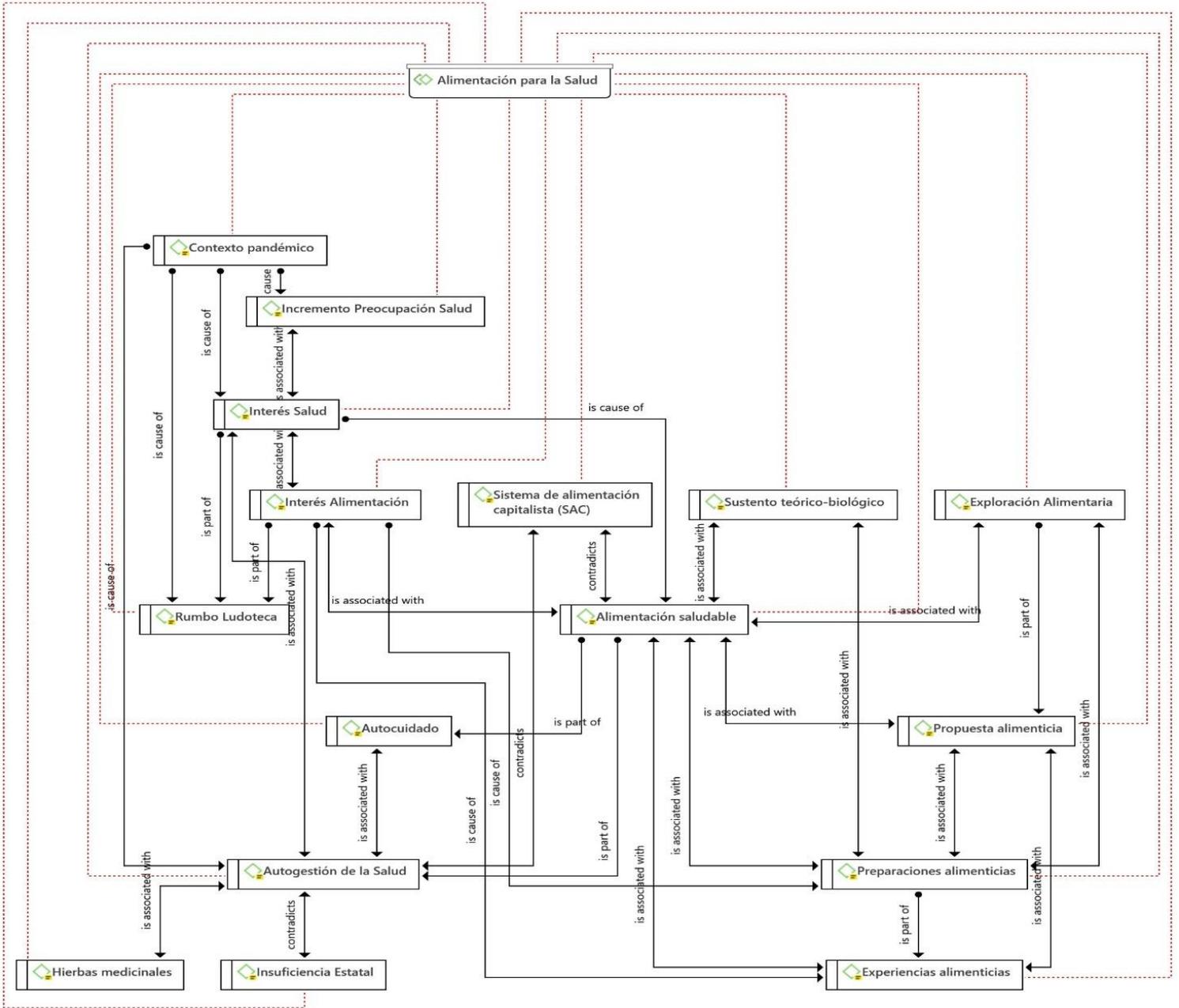
Anexo 8

Red de códigos sobre la subcategoría “Teórico”



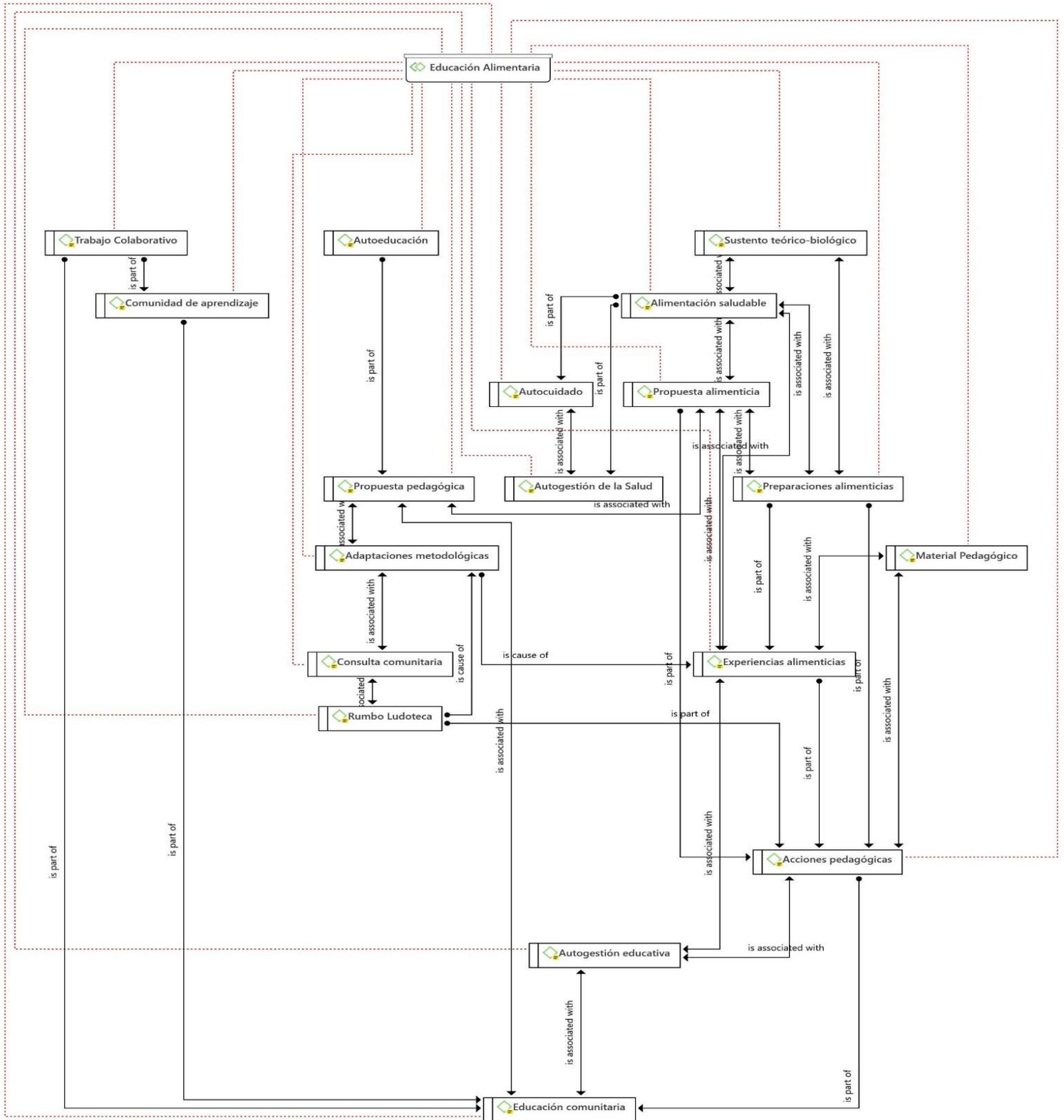
Anexo 9

Red de códigos sobre la subcategoría “Alimentación para la Salud”



Anexo 10

Red de códigos sobre la subcategoría “Educación Alimentaria”



Anexo 11

Red de códigos sobre la subcategoría “Hábitos Alimenticios”

