

**Las experiencias lúdicas y su aporte a la formación integral en contexto rural: una
reflexión desde el autorrelato de una docente de preescolar**

Lina Marcela Serna Orozco

Universidad del Valle

Facultad de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación, énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario

15 de noviembre de 2022

**Las experiencias lúdicas y su aporte a la formación integral en contexto rural: una
reflexión desde el autorrelato de una docente de preescolar**

Lina Marcela Serna Orozco

Magister Diana Lorena Sánchez Rico

Directora trabajo de grado

Universidad del Valle

Facultad de Educación y Pedagogía

Maestría en Educación, énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario

15 de noviembre de 2022

AGRADECIMIENTOS

A Dios, por darme sabiduría y salud para realizar esta maestría.

A mí mamá y a mi hijo, por su apoyo y amor incondicional.

A mis amigos y familiares cercanos, por su motivación constante y su soporte emocional para culminar este proceso académico.

A mis estudiantes, por ser mi inspiración en la escritura del proyecto de investigación.

A la línea de investigación Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad; especialmente a mi tutora Diana Sánchez, por su acompañamiento, su exigencia, sus enseñanzas y su asesoría permanente en el proceso de la investigación.

A Minciencias, por la financiación del programa de Maestría en Educación con énfasis en Educación Popular y Desarrollo Comunitario.

Resumen del Proyecto

Esta investigación reflexiona sobre las experiencias lúdicas y su aporte a la formación integral de los niños y niñas de preescolar en contexto rural, desde el autorrelato de la docente investigadora. A partir de este análisis, se derivan algunas ideas pedagógicas para diseñar experiencias lúdicas en preescolar en un contexto rural, desde la perspectiva de la Educación Popular. El diseño metodológico de la investigación es cualitativo y el enfoque es autoetnográfico (Blanco, 2012). Las técnicas usadas para la recolección de información fueron el autorrelato y las entrevistas a profundidad. Este trabajo aporta al campo de estudio de la Educación Popular y a la línea de investigación *Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad* porque visibiliza la influencia educativa de las experiencias lúdicas que vinculan el contexto como recurso pedagógico (las prácticas socio-culturales y los elementos del entorno vital) para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje y la formación integral desde el grado preescolar.

Palabras claves: lúdica, educación popular, formación integral, preescolar, ruralidad.

Abstract

The purpose of this research is to examine the role of playful experiences in the comprehensive training of preschool boys and girls in a rural context, based on the self-report of the teacher involved in the study. Based on this analysis, pedagogical ideas are developed to design ludic experiences for preschoolers in rural contexts, from a Popular Education perspective. The methodological design of the research is qualitative and uses an autoethnographic approach (Blanco, 2012). In-depth interviews and self-reports were used to collect information. This investigation contributes to the field of study of Popular Education and to the line of research Recreation, Intersubjectivities, and Interculturality because it demonstrates the educational influence of playful experiences that link the context as a pedagogical resource (sociocultural practices and elements of the living environment) to enhance the teaching and learning processes and provide a comprehensive training program from the preschool grade.

Keywords: Playful, Popular Education, integral education, preschool, rurality.

TABLA DE CONTENIDO

Resumen del Proyecto.....	4
Abstract.....	5
Introducción	9
Capítulo I. El contexto de la investigación desde la práctica pedagógica de una docente de preescolar en un contexto rural	10
1.1 Balboa, un rincón en el sur del Cauca: sus vías de acceso, su gente y su cultura	10
1.2 Mi pequeño mundo: algunas características de la sede educativa y de los actores de la investigación.....	14
Capítulo II. Antecedentes del problema	20
Capítulo III. Planteamiento del problema.....	24
3.1 Descripción del problema.....	24
3.2 Pregunta de investigación.....	26
3.3 Objetivos de la investigación	26
3.4 Justificación.....	27
Capítulo IV. Referentes teóricos.....	29
4.1 Marco teórico: enfoque socio-crítico y socio-constructivista	29
4.1.1 Enfoque socio-crítico	29
4.1.2 Enfoque socio-constructivista:.....	30
4.2 Un acercamiento conceptual a las prácticas pedagógicas, la formación integral infantil, las experiencias lúdicas en contexto rural y el diálogo de saberes.....	31
4.2.1 Prácticas pedagógicas	31
4.2.2 Formación integral infantil	32
4.2.3 Experiencias lúdicas en contexto rural	34
4.2.4 Diálogo de saberes	36
Capítulo V. Metodología de la investigación	38
5.1 Enfoque metodológico	38
5.2 Descripción del proceso metodológico de la investigación	39
5.3 Proceso metodológico de la investigación	40
5.3.1 Fase 1. Implementación de entrevistas en profundidad	41

5.3.2	Fase 2. Escritura del autorrelato.....	46
5.3.3	Fase 3. Lectura intensiva del autorrelato	46
5.3.4	Fase 4. Escritura del informe de la investigación	47
Capítulo VI. Reconstrucción y análisis del proceso de investigación.....		49
6.1	Autorrelato. Trayectoria profesional y experiencias lúdicas implementadas por una docente de preescolar en el área rural	49
6.2	Epílogo. Aportes de las experiencias lúdicas a la formación integral de niños y niñas y las familias de preescolar	64
Capítulo VII. Conclusiones: ideas pedagógicas para el diseño de experiencias lúdicas.....		71
Reflexiones y recomendaciones finales.....		78
Referencias.....		81

TABLA DE FIGURAS

Figura 1. <i>Relación adultos responsables y su parentesco con los niños y niñas del grado transición 2, año 2020.</i>	15
Figura 2. <i>Fragmento autorrelato docente investigadora, año 2022.</i>	18
Figura 3. <i>Fragmento del temario para realizar las entrevistas en profundidad.</i>	41
Figura 4. <i>Fragmento de la transcripción de las entrevistas.</i>	43
Figura 5. <i>Fragmento de notas auto-reflexivas.</i>	44
Figura 6. <i>Fragmento de categorías y subcategorías emergentes en la transcripción de las entrevistas.</i>	44
Figura 7. <i>Fragmento de resaltados en Taguette, asociados a categorías y subcategorías.</i>	45
Figura 8. <i>Fragmento del plan de escritura para la construcción del auto-relato.</i>	46
Figura 9. <i>Matriz de análisis.</i>	47
Figura 10. <i>Fragmento tabla de contenido “Plan de texto”</i>	48
Figura 11. <i>Collage de trabajos realizados en la huerta escolar, año 2019.</i>	55
Figura 12. <i>Pollos criados en el corral del kínder, año 2019.</i>	56
Figura 13. <i>Juegos infantiles con llantas recicladas y pintura de murales, año 2018.</i>	57
Figura 14. <i>Festividades y actividades lúdicas en el día de la familia, año 2019.</i>	58
Figura 15. <i>Collage de diferentes actos socio culturales en la sede Mi Pequeño Mundo, año 2019.</i>	60
Figura 16. <i>Síntesis de las ideas pedagógicas para el diseño de experiencias lúdicas en la ruralidad.</i>	77

Introducción

La Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa está ubicada en el área rural del municipio de Balboa (Cauca) y atiende a mil cuatrocientos estudiantes en cuatro sedes educativas. Para el caso de esta investigación, la sede de preescolar Mi Pequeño Mundo fue el objeto de reflexión. El propósito de este estudio es reflexionar sobre las experiencias lúdicas y su influencia educativa en la formación integral de los niños y niñas de preescolar en contexto rural, a partir de la elaboración y el análisis del autorrelato de la docente investigadora.

Este documento está estructurado en siete capítulos. En el primero, se presenta el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, a partir de la experiencia de la docente y algunos datos sociodemográficos del municipio. En el segundo, se exponen los antecedentes del planteamiento del problema. En el tercero, el planteamiento del problema, la trayectoria de la pregunta, los objetivos y la justificación del estudio. En el cuarto, se presenta el marco teórico con los enfoques desde los cuales se dará una mirada al trabajo y se hace un acercamiento conceptual a las categorías de análisis establecidas en la investigación. En el quinto, se describe la metodología, su enfoque, las fuentes, las técnicas e instrumentos y las fases empleadas. En el sexto, se presentan la reconstrucción y el análisis del proceso de investigación, a partir de un ejercicio autorreflexivo realizado al autorrelato de la docente investigadora. En el séptimo, se derivan algunas ideas pedagógicas para construir experiencias lúdicas en contexto rural. Finalmente, se realizan unas reflexiones del proceso de la investigación y se recomiendan algunos temas que se podrían seguir explorando en futuros estudios.

Capítulo I. El contexto de la investigación desde la práctica pedagógica de una docente de preescolar en un contexto rural

Este capítulo permitirá conocer aspectos socio-culturales del municipio de Balboa y de la sede Mi Pequeño Mundo, contexto donde se llevó a cabo la investigación. En ese sentido, primero se mostrarán algunas generalidades del municipio de Balboa en relación con sus vías de acceso, su geografía, sus prácticas culturales y sus formas de trabajo. Segundo, se presentarán las características de la sede Mi Pequeño Mundo y de sus actores. Finalmente, se mostrarán las problemáticas y potencialidades que se visibilizan en el contexto y se relacionan con el tema de indagación.

La descripción del contexto de la investigación no solo se hará desde la presentación de datos geográficos o demográficos del entorno. Teniendo en cuenta el enfoque metodológico de la investigación (autoetnografía), en este capítulo se incluirá la voz de la docente investigadora y las reflexiones de algunos actores de la comunidad educativa. Siguiendo a Bermúdez (2018), para hablar del contexto es importante considerar los comportamientos, las reflexiones y las interacciones que se configuran en el interior de un espacio social, además de las interpretaciones que las personas hacen sobre él.

1.1 Balboa, un rinconcito en el sur del Cauca: sus vías de acceso, su gente y su cultura

Balboa es uno de los 42 municipios que conforman el departamento del Cauca. Hace parte de la subregión Sur, que está conformada por los municipios de Patía, Bolívar, Sucre, Argelia, Almaguer, Mercaderes, Florencia, San Sebastián y Balboa. Se encuentra a 151 km de distancia de Popayán, capital del departamento (DPN, 2011). Para llegar a este municipio hay que hacer un viaje de tres horas desde Popayán, dirigiéndose al sur por la vía Panamericana; durante el recorrido se visualizan las comidas típicas de la región: el kumis patiano, el chicharrón de cerdo, el dulce de leche y el cortado. Igualmente, se observan paisajes con grandes montañas, árboles frondosos y, en ocasiones, brillantes arcoíris. Sin embargo, estas montañas coloridas

también están salpicadas de dolor, debido a la siembra de cultivos ilícitos¹ que impacta negativamente las prácticas de siembra tradicional en la comunidad, y, sobre todo, a la presencia de grupos armados en el territorio, lo que provoca miedo, zozobra y angustia entre las personas por causa de los enfrentamientos que se presentan (Silva, 2022).

Al llegar al Estrecho (Patía), se encuentra el cruce hacia Balboa, y, al atravesar el puente del río Patía, empiezan las curvas y el ascenso a la montaña. Aproximadamente a 40 minutos se encuentra el municipio, en un rinconcito en la cima; este es un lugar atractivo por su naturaleza y los cerros que lo adornan. A los habitantes les gusta ir a ejercitarse y a tomar fotos, pues desde allí se observa el Valle del Patía, un paisaje digno de convertirse en un retrato; por eso, Balboa es conocido popularmente como *el Balcón del Patía*.

En algunas épocas del año hace mucho frío. A veces hay tanta neblina, que el municipio parece estar escondido entre las nubes. El territorio huele a café, a tamales, a empanadas de queso y de guiso, a envueltos de maíz y de yuca y a sancocho de gallina. En el verano, por las calles se observan toldas llenas de granos de café para tostar con el calor del sol. En las mañanas, una familia recorre todos los días las calles de la cabecera municipal vendiendo pequeños tamales hechos por ellos mismos, los cuales se han convertido en el plato típico del desayuno. Por las tardes, venden envueltos, que la gente acostumbra a acompañar con café. El sábado es el día del mercado y los habitantes van a la galería a proveerse de alimentos para la semana; ese día el municipio se siente agitado y congestionado.

La mayoría de los habitantes son creyentes católicos, así que una práctica de la comunidad es asistir a la iglesia católica y colaborar para decorarla y organizarla para las misas. Los días más concurridos en el templo son los martes, los jueves y los domingos. Dentro de las festividades religiosas más importantes se celebra el día de San José y la Semana Santa, así como

¹ La hoja de coca se incluyó en la Lista 1 de la Convención Única de 1961 sobre estupefacientes de las Naciones Unidas, para acabar con la masticación de la coca y la fabricación de cocaína: “con excepción de las medidas de fiscalización que se limiten a estupefacientes determinados, los estupefacientes de la Lista 1 estarán sujetos a todas las medidas de fiscalización aplicables a los estupefacientes en virtud de la presente Convención [...] sin perjuicio de las disposiciones de la presente Convención, para limitar exclusivamente la producción, la fabricación, la exportación, la importación, la distribución, el comercio, el uso y la posesión de estupefacientes a los fines médicos y científicos” (ONU, 1961, pp. 15-19).

las primeras comuniones y las confirmaciones. Cuando las niñas cumplen 15 años, es tradición hacer una misa y después un gran festejo. Otra parte de la comunidad asiste a la Iglesia Pentecostal y a la Iglesia Evangélica de la Misión Israelita del Nuevo Pacto Universal (IEMINPU), que llegó al municipio hace unos años desde el Perú con una congregación que predicó a la comunidad; a algunas personas les llamó la atención y, desde entonces, esta religión ha ido tomando fuerza. También se celebran actividades festivas² como el día del campesino, la semana deportiva y los carnavales de negros y blancos. Este último tiene mucha influencia en el territorio debido a la cercanía del municipio con la ciudad de Pasto.

Balboa también es reconocido por la práctica de vuelo en parapente que se realiza desde el voladero Mi abuelita, el lugar turístico donde se lleva a cabo esta actividad. Don Ulises, dueño de este sitio, manifiesta que “este deporte genera ingresos económicos a la población, ya que muchas personas de distintas partes del país viajan hasta este lugar durante diferentes épocas del año para vivir esta experiencia” (Notas de campo, 2018).

Las diferentes religiones que profesan los habitantes del municipio de Balboa y las prácticas festivas y turísticas que constituyen este lugar son un dato importante a mencionar dentro del contexto de la investigación, porque permite reconocer la diversidad de creencias, de celebraciones culturales y de lugares turísticos que pueden articularse al aula de clases a través del diseño y la implementación de experiencias lúdicas para generar procesos de aprendizaje más significativos en los estudiantes.

Formas de trabajo en el municipio y sus incidencias en los procesos educativos

Productivamente, se podría decir que en la parte urbana del municipio de Balboa hay escasas oportunidades de trabajo, porque predominan los micronegocios familiares. En la parte rural se siembra café, plátano, caña panelera, lulo y granadilla; la producción de estos alimentos se realiza en pequeñas parcelas que conservan las personas mayores a partir de las labores de siembra y cosecha. De acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (2011), en las

² En este trabajo de investigación lo festivo se entiende como “un tipo de práctica recreativa diferenciable de lo específicamente lúdico, aunque lo contiene y sea una de sus propiedades constitutivas” (Mesa, 2004, p. 5).

diferentes veredas hay siembra de cultivos ilícitos, lo cual genera problemáticas sociales en el territorio, debido a la presencia de grupos ilegales que se disputan la tierra:

Este comportamiento es resultado de un territorio fuertemente marcado por una continua reorganización territorial, acompañada de afectaciones directas a la población que dan como resultado desplazamiento de la población y abandono temporal de los cultivos en ciertas zonas del territorio. (p. 60)

A pesar de la problemática social que generan, los cultivos ilícitos se han incorporado como una actividad económica que genera empleo en la comunidad balboense: “la zona sur de la cordillera occidental en Argelia, El Tambo y Balboa, área donde si bien el cultivo ha estado presente históricamente, en años recientes presenta un aumento considerable de tamaño del lote y del área sembrada” (Departamento Nacional de Planeación, 2011, p. 60). Es por esta razón que los habitantes de la comunidad se desplazan durante una semana a trabajar hacia las zonas de siembra de estos cultivos. Como consecuencia, los padres de familia se ven obligados a dejar a sus hijos pequeños al cuidado de sus abuelos, los cuales basan sus prácticas de crianza y de enseñanza siguiendo las maneras en que ellos fueron educados, es decir, de acuerdo con el modelo tradicional.

Teniendo en cuenta mi experiencia docente y como habitante de la comunidad, puedo inferir que es común que los hijos mayores algunas veces acompañen a sus padres a trabajar a las zonas de cultivos ilícitos, lo que ocasiona ausencia y desmotivación escolar, pues los jóvenes se acostumbran a recibir dinero sin necesidad de culminar el bachillerato. Por otro lado, solo una pequeña parte de los que logran graduarse continúan con estudios universitarios. Una razón es que este municipio no cuenta con instituciones de educación superior cercanas que les permitan a los jóvenes continuar con sus estudios universitarios. La otra razón es económica, ya que los padres no pueden sostener un hijo/a en otro municipio mientras estudia, pues la economía de estas familias radica en el subsistir día a día.

1.2 Mi pequeño mundo: algunas características de la sede educativa y de los actores de la investigación

En la vereda Miravalle, al occidente del municipio de Balboa, está ubicada la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, una institución del sector oficial, de género mixto, que presta servicios educativos a aproximadamente 1.400 estudiantes, desde el grado transición hasta el grado once. La institución tiene cuatro (4) sedes educativas: la principal, donde se atienden los grados del bachillerato; dos sedes de primaria (una para los grados primero, segundo y tercero, y otra para cuarto y quinto grado); y la sede de preescolar Mi Pequeño Mundo, donde se atiende el grado transición. Esta sede es una escuela pequeña, pero con zonas verdes muy agradables; hay árboles de mango y guayaba, cuando hay cosecha se recogen los frutos que se utilizan para hacer ponches o postres. También hay una huerta donde se siembran hortalizas y se implementa un proyecto educativo con los padres de familia.

Algunas **familias** del grado transición de la sede Mi Pequeño Mundo viven en la cabecera municipal y otras en las veredas aledañas. La mayoría tienen una composición monoparental, es decir, las madres son las encargadas de la crianza y de proveer el sustento económico del hogar; “cuando hoy se habla de familias monoparentales, se refiere a aquellas en las que hay un solo progenitor, ya sea por muerte o separación o porque los hijos nacieron fuera del matrimonio” (Puello et al., 2014. p. 231). Por esta razón, varios niños y niñas están a cargo de sus abuelos. En la Figura 1, se observa la composición familiar y los adultos responsables de los procesos educativos de los estudiantes del grado transición 2 del año lectivo 2020, evidenciando que 15 de 27 niños y niñas están a cargo de sus abuelas³.

³ Esta información se extrae del formato VNBGA-04 (Observador del estudiante), que se diligencia al iniciar cada año lectivo y permite realizar una caracterización familiar. En su orden, el formato recoge los siguientes datos: identificación del estudiante, escolaridad, datos familiares, composición familiar, aspectos socio-económicos y salud.

Figura 1. *Relación adultos responsables y su parentesco con los niños y las niñas del grado transición 2, año 2020. Fuente: elaboración propia.*

 LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VASCO NÚÑEZ DE BALBOA AUTORIZADA POR RESOLUCIÓN DEPARTAMENTAL No. 0481-26-04-2004 Y RESOLUCIÓN 03015 03-04-2014 SEDE MI PEQUEÑO MUNDO INFORMACIÓN COMPOSICIÓN FAMILIAR NIÑOS Y NIÑAS PREESCOLAR 	
FECHA: AÑO LECTIVO 2020 GRADO: TRANSICIÓN 2 DOCENTE: LINA MARCELA SERNA OROZCO	
Estudiantes	Adultos responsables (parentesco)
Estudiante 1	Abuela materna
Estudiante 2	Abuela paterna
Estudiante 3	Madre
Estudiante 4	Madre y padre
Estudiante 5	Madre
Estudiante 6	Abuela materna
Estudiante 7	Madre y padre
Estudiante 8	Madre
Estudiante 9	Madre
Estudiante 10	Abuela materna
Estudiante 11	Abuela materna
Estudiante 12	Abuela materna
Estudiante 13	Abuela materna
Estudiante 14	Abuela materna
Estudiantes	Adultos responsables (parentesco)
Estudiante 15	Abuela materna
Estudiante 16	Madre
Estudiante 17	Madre
Estudiante 18	Madre
Estudiante 19	Abuela materna
Estudiante 20	Abuela materna
Estudiante 21	Abuela materna
Estudiante 22	Abuela materna
Estudiante 23	Abuela materna
Estudiante 24	Abuela materna
Estudiante 25	Madre
Estudiante 26	Madre
Estudiante 27	Tía materna

La mayoría de los adultos responsables de los niños y niñas fueron educados por el modelo pedagógico tradicional; por eso, de acuerdo con sus creencias y experiencias, consideran que la mejor educación es la *bancaria*. Esta es un tipo de educación que opera bajo la lógica transaccional de los bancos, donde los estudiantes ejercen el rol de depositarios y los docentes son los encargados de depositar en sus cajas (cerebros vacíos) la información que necesitan porque son los únicos que saben (Freire, 2005). Por ello, reconocen como *buenos profesores* a los docentes que continúan ejerciendo prácticas pedagógicas que se limitan a impartir contenidos académicos y que no les permiten a los niños y las niñas ubicarse dentro de estos procesos educativos como sujetos activos, ya que, en este tipo de prácticas, “el aprendiz funciona mucho más como paciente de la transferencia del objeto o del contenido que como sujeto crítico, epistemológicamente curioso, que construye el conocimiento del objeto o participa de su construcción” (Freire, 2004, p. 32).

A los **niños** y las **niñas** de la sede Mi Pequeño Mundo les agrada participar en las actividades de la siembra de la huerta regando y recogiendo las verduras cuando es tiempo de consumirlas en el restaurante escolar. También les gusta alimentar y visitar a los pollos que se crían en la escuela. A ellos les divierte este tipo de actividades, porque, junto a sus familias, le

comparten a la institución educativa sus saberes sobre los cultivos y la crianza de los pollos. De acuerdo con Mejía (2015), “la educación popular se constituye desde el diálogo de saberes, en el cual el educando enuncia su mundo y sale del silencio. Allí se hace visible la existencia de saberes que tienen fundamentos culturales, epistémicos y conceptuales” (p. 45). Por ejemplo, los padres de familia enseñan qué hortalizas se pueden sembrar y cuáles no, cada cuánto se deben regar y cuándo están listas para recogerlas; de la crianza de los pollos explican sobre su cuidado y el tipo de alimento que se les debe dar. Son expertos en estos temas porque trabajan en fincas; de esta forma, participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y se generan aprendizajes horizontales, donde todos aprenden de todos: niños, niñas, padres de familia y docentes. En relación con esto, Freire (1994) expone lo siguiente:

Crear posible la realización de un trabajo en el que el contexto teórico se separa de tal modo de la experiencia de los educandos en su contexto concreto sólo es concebible para quien juzga que la enseñanza de los contenidos se hace con indiferencia e independencia frente a lo que los educandos ya saben a partir de sus experiencias anteriores a la escuela [...] la enseñanza de los contenidos no puede ser hecha de manera vanguardista como si fueran cosas, saberes que se pueden sobreponer o yuxtaponer al cuerpo consciente de los educandos –a no ser en forma autoritaria-. Enseñar, aprender y conocer no tienen nada que ver con esa práctica mecanicista. (p. 120)

Además, los niños y las niñas disfrutaban jugar con bloques, rompecabezas, armatodos, pelotas, muñecas, montar en los columpios y compartir con sus amigos en el *chorreadero*, como le dicen al resbaladero. De igual modo, les llama la atención las actividades que los invitan a explorar y a crear, como los experimentos, las festividades, las celebraciones culturales y deportivas, entre otras. Cuando la docente les propone actividades de cuaderno o de cartillas, preguntan con frecuencia: “profe, ¿cuántas tareas tengo que hacer?, ¿me faltan muchas?, ¿cuando termine puedo ir a jugar afuera?” (Notas de campo, 2018).

El *jugar afuera* es una forma de premio que se ha implementado en la institución cuando los niños y las niñas terminan una actividad educativa. Estos espacios de juego libre enriquecen los procesos pedagógicos, ya que, de acuerdo con Huizinga (1938), el juego infantil se traslada a diferentes formas lúdicas que se vinculan a la vida corriente, por medio de las cuales los niños y

las niñas exploran, crean, expresan y comparten. Pero también es importante que la escuela pueda proponer nuevas metodologías de trabajo que incorporen la cotidianidad, es decir, involucrar las experiencias y saberes de los estudiantes y sus familias para fortalecer la articulación familia-escuela y la creación de experiencias lúdicas enfocadas en construir aprendizajes y no solo en transmitir contenidos específicos. Siguiendo a Freire (1994), “no puede haber una enseñanza de contenidos como si estos en sí mismos lo fuesen todo. Es necesario que la maestra o el maestro dejen volar de manera creativa su imaginación, obviamente en una forma disciplinada” (p. 93).

Los **directivos docentes** de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa son cinco (5): un (1) rector y cuatro (4) coordinadores (uno para cada una de las sedes). El rector no está de tiempo completo en la sede Mi Pequeño Mundo, debido a compromisos administrativos, por lo que delega la mayor responsabilidad en el coordinador, quien no presta mucho apoyo a las docentes frente a las nuevas ideas y actividades pedagógicas que se plantean, pues su labor está más enfocada en los temas de mantenimiento de la sede. Esto afecta muchos los procesos que se viven en la escuela porque los docentes sienten que no tienen ningún apoyo y se desmotivan.

Las **docentes** de la sede Mi Pequeño Mundo son cuatro (4): todas son mujeres licenciadas en pedagogía infantil y la mayoría han venido ejerciendo prácticas pedagógicas tradicionales durante muchos años; por ello, se muestran renuentes a realizar cambios en sus estilos pedagógicos. Ello se debe a tres razones: a) poco apoyo por parte de las directivas; b) hacer cambios pedagógicos no es fácil cuando se adquiere una forma de enseñar que ha sido implementada por muchos años; y c) implementar metodologías diferentes implica más trabajo e inversión de tiempo adicional.

Una de las docentes de preescolar es la docente investigadora de este trabajo de grado. Es Licenciada en Pedagogía Infantil y tiene 8 años de experiencia pedagógica, 4 en el área urbana y 4 en el área rural. Después de haber experimentado sus primeras intervenciones con niños y niñas de preescolar en colegios privados, con metodologías activas y con el constante apoyo de las familias en los procesos educativos, vivenció un cambio radical al trasladarse a trabajar a un contexto rural en una escuela del sector público, pues todo era diferente. En este nuevo contexto, se implementaban metodologías tradicionalistas y no había un constante apoyo familiar en los

procesos que se vivenciaban en la escuela. De ahí surgió en ella la necesidad de contextualizar su práctica pedagógica. En la Figura 2, se presenta un fragmento de su autorrelato, donde se evidencian algunos de los cambios implementados en el trabajo con los niños, las niñas y sus familias del contexto rural.

Figura 2. *Fragmento autorrelato docente investigadora, año 2022. Fuente: elaboración propia*

Procesos educativos en Mi Pequeño Mundo

Al llegar a trabajar a la sede Mi Pequeño Mundo, fue necesario plantearme nuevas formas de intervenir con los niños y las niñas, dado que ellos eran distintos a los estudiantes con los que yo había trabajado en mi experiencia laboral anterior. En esta área rural fue necesario generar estrategias para conocer a mis estudiantes y a sus familias, cómo se conformaba su núcleo familiar y establecer quiénes serían las personas responsables de acompañar el proceso educativo.

En el trabajo pedagógico con ellos, fue muy importante generar confianza, que los estudiantes se sintieran seguros, esto implicaba hablarles siempre en positivo, resaltarles las cosas buenas y motivarlos a concluir las actividades. Tener en cuenta sus opiniones, gustos e intereses, preguntándoles qué les gustaría aprender, qué les llama la atención; uno como docente ve esas necesidades que tiene cada grupo y a partir de allí se genera el trabajo que se va a llevar a cabo en el aula.

Una proceso importante que he hecho en mi práctica pedagógica en la escuela Mi Pequeño Mundo, es el articular los proyectos bases de la institución (la huerta y los pollos), a las actividades escolares diarias teniendo en cuenta los logros que se esperan alcanzar de acuerdo a los objetivos de las clases y no trabajarlos cada uno por separado. También, el ir involucrando poco a poco a los padres de familia en el desarrollo de estos proyectos, algunos han logrado vincularse y se han sentido personas importantes valorando sus conocimientos al compartir todos esos saberes populares de la siembra y la crianza de pollos con sus hijos y sus docentes, situándose en ese rol activo motivándose y motivando a otros, construyendo aprendizajes horizontales.

Así, esta docente de preescolar le apuesta a un ejercicio de formación que reconoce la importancia de la riqueza natural y cultural que tiene la escuela, implementando metodologías distintas. En este sentido, haciendo uso de la autonomía que ofrece el sistema educativo, empieza a llevar a cabo actividades lúdicas, centradas en explorar experiencias que ubican a los niños y las niñas como sujetos constructores de sus aprendizajes, y que nacen de intereses y necesidades propios de su edad; actividades que los llevan a estar en constante movimiento, a expresarse, a explorar, a preguntar y a querer aprender.

Problemáticas y potencialidades que se visibilizan en el contexto

Para concluir, se espera que el lector, al leer este capítulo, pueda reconocer algunas generalidades del municipio de Balboa en relación con las características de su gente, sus tradiciones, sus ideas de cultura y algunas problemáticas que afectan a la comunidad. Además, el lector identificará los procesos educativos y las limitaciones pedagógicas que se vivencian en la sede Mi Pequeño Mundo. Se espera también que se reconozcan las potencialidades que se expusieron y que el contexto rural brinda para poder tramitar las limitaciones, como, por ejemplo, los proyectos pedagógicos implementados en la escuela.

Capítulo II. Antecedentes del problema

En este apartado se presenta la recopilación y el análisis de una serie de documentos que aportaron en la construcción del proyecto de investigación. Vale la pena mencionar que se hizo una revisión bibliográfica utilizando categorías de búsqueda como: a) Juego, b) Experiencias Lúdicas, c) Preescolar; y algunas categorías compuestas como: a) Juego+Escuelas rurales, Experiencias lúdicas+Escuelas rurales y b) Juego+Educación Popular, Preescolar+Educación Popular y Escuela+Educación Popular. Esta búsqueda se realizó en diferentes bases de datos, repositorios de universidades y fundaciones que realizan investigaciones en educación inicial. Se encontraron artículos científicos, trabajos de grado a nivel nacional y a nivel de América Latina, en países como Costa Rica, Argentina, Chile y México. Al realizar esta búsqueda, se recopilaron alrededor de 300 documentos, de los cuales se clasificaron 42 por su aproximación con el objeto de indagación.

Al realizar la clasificación se ubicaron los 42 documentos en una matriz de análisis y se realizó una revisión en profundidad respecto a: a) cómo fue planteado el problema, b) cuáles fueron los marcos de referencia teórica, c) el tipo de metodología empleada, y d) analizar cómo estos trabajos podrían contribuir a nuevas investigaciones. De manera posterior a la revisión y para seleccionar los documentos finales, se plantearon los siguientes criterios: 1. Que tuvieran relación con dos o más de las categorías de búsqueda. 2. Que fueran trabajos realizados en los últimos 10 años. 3. Que estuvieran situados en el contexto escolar de preescolar. De esta manera, como resultado final, se clasificaron 10 textos, a los cuales se les realizaron fichas de lectura.

Después de diligenciar y analizar las fichas de lectura, se establecieron las siguientes categorías: 1. El juego y los juguetes desde la perspectiva de género; 2. El juego y su potencial para enriquecer los procesos cognitivos de los niños, desde una mirada de formación integral; 3. Las comprensiones, representaciones de juego y experiencias de cotidianidad en contexto rural y 4. Experiencias de la vida cotidiana en la formación infantil en la escuela.

En la primera categoría se identificaron un artículo y un trabajo de grado; ambos abordan el juego y los juguetes desde la perspectiva de género. El artículo, escrito por Herrera y Buitrago

(2010), realiza un análisis a la evolución del concepto de juego a través de los años, a la desvirtualización de su potencial pedagógico en la escuela y a la clasificación sexista de los juegos y los juguetes hecha por los adultos para construir en los niños y niñas prácticas y actitudes propias de cada sexo. A su vez, Salamanca (2014), en su trabajo de investigación, cuestiona los estereotipos existentes en los juegos y en los juguetes infantiles. De acuerdo con lo que los niños perciben en su entorno, clasifican los juegos: los que representan fuerza o agresividad los consideran masculinos, y los que implican menos fuerza o se asocian a las labores del hogar se relacionan con lo femenino, asignando juegos a niñas y a niños de manera excluyente y diferenciada.

En la segunda categoría, se encontraron un artículo y dos trabajos de grado que abordan el juego y su relación con los procesos cognitivos de los niños desde una mirada de la formación integral. El artículo de Zacarías et al. (2019) y la investigación de Escalante y Lizcano (2018) presentan la misma tendencia al concebir el juego como un medio por el que se favorece la formación integral del niño; refieren la necesidad lúdica que tiene el ser humano no solo cuando es niño, sino durante toda la vida. Así mismo, el trabajo realizado por Murillo (2017) concibe el juego como un factor para el fortalecimiento del desarrollo del pensamiento lógico matemático en niños y niñas de preescolar; es un trabajo importante, ya que las matemáticas fortalecen todas las dimensiones, permitiendo no solo un enriquecimiento cognitivo, sino emocional y psíquico. En su investigación, evidencia cómo a través de este se mejoran procesos y desempeños en esta área específica, pero también la formación infantil.

En la tercera categoría, se ubicaron dos trabajos de grado correspondientes a Ceballos y Delgado (2018) y a Pineda et al. (2019), los cuales abarcan las representaciones del juego y las experiencias cotidianas en contexto rural. Ambos conciben las categorías de juego e infancia como parte importante en el fortalecimiento de las relaciones sociales y afectivas que se crean en las diferentes experiencias lúdicas vividas en la cotidianidad de la vida familiar y la comprensión de sus particularidades en la articulación al ámbito educativo, valorando esas interacciones que tienen los niños y las niñas con sus pares y los adultos.

En la cuarta categoría, se acopiaron dos artículos y un trabajo de grado relacionados con las experiencias de la vida cotidiana en la formación infantil. Los trabajos, realizados por Bravo (2016), Gómez-Serrudo (2008) y Buriticá Morales y Saldarriaga Vélez (2019), presentan una tendencia en la importancia de visibilizar las voces de la vida cotidiana, los pensamientos y los sentires de los niños y las niñas en los procesos escolares. Así mismo, plantean los retos que deben asumir los maestros en la construcción de prácticas pedagógicas innovadoras que motiven a sus estudiantes a expresar lo que viven en su infancia, para reconocerlos como sujetos sociales, culturales y políticos.

En los trabajos mencionados la metodología empleada es la cualitativa y la mayoría de estas usaron técnicas de recolección de información como la observación, las entrevistas y los diarios de campo, excepto la de Pineda et al. (2019), que se llevó a cabo con la técnica de narrativas, usando las voces de los diferentes actores de la experiencia, técnica que es interesante abordar en esta investigación.

Se puede concluir que estas investigaciones reconocen la importancia del juego en las experiencias lúdicas y en las relaciones individuales y grupales, en la vida escolar, cotidiana, familiar y social, y en la construcción de aprendizajes para la vida, aportando al desarrollo de una formación enfocada en el ser. Pero se hace necesario, adicionalmente a esto, la identificación de otra serie de experiencias lúdicas que, además de involucrar el juego, generan otro tipo de procesos que, en la educación inicial, específicamente en el preescolar, le apuestan a la creación de prácticas que permiten la construcción de aprendizajes de manera horizontal, donde todos tenemos algo que aprender y que enseñar desde la cotidianidad, las vivencias y las interacciones que se establecen con los otros. Lo anterior enriquece los procesos haciendo uso de los mismos elementos del contexto presentes en la escuela, que es la apuesta de esta investigación, la cual plantea una mirada distinta frente a la formación bancaria que escolariza y prepara para la educación básica primaria con contenidos estructurados, donde se transmiten conocimientos específicos de manera unidireccional.

En relación con lo anterior, este trabajo de investigación aporta al campo de estudio de la educación popular porque visibiliza la influencia educativa de las experiencias lúdicas en el

contexto escolar rural, reconociendo el potencial de las prácticas sociales y culturales y las riquezas naturales de la comunidad en los procesos pedagógicos, además de repensar la infancia en este contexto.

Capítulo III. Planteamiento del problema

Este capítulo está organizado en 4 apartados. En el primero, se expone la descripción del problema y los factores que lo originan. En el segundo, se muestra la trayectoria de la pregunta investigativa, seguida de la pregunta final. En el tercero, se encuentran el objetivo general y los objetivos específicos. En el cuarto, se hace la justificación del trabajo, mostrando su relevancia para la Educación Popular y para la línea de investigación *Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad*.

3.1 Descripción del problema

A partir de la escritura del contexto, se evidenciaron dos factores que influyen en la permanencia de las prácticas tradicionales en la sede Mi Pequeño Mundo: a) la familia y su creencia de que el preescolar es un *nivelatorio* para el grado primero, b) los docentes y su rol de transmisores de conocimientos.

El primer factor son las familias y la creencia de que el preescolar es un escenario educativo que prepara académicamente a los niños y las niñas para el grado primero, imaginario que está fuertemente relacionado con sus experiencias escolares⁴. En ese sentido, las clases magistrales son importantes porque consideran que el niño debe estar ocupado haciendo tareas en cuadernos y cartillas la mayor parte del tiempo; este supuesto colectivo refuerza la idea de que la educación tradicional es la mejor forma de aprender y desvalida el potencial pedagógico de otras estrategias en la construcción de aprendizajes: “Si se la pasan jugando ¿qué van a aprender?” (Notas de campo, 2018). De acuerdo con lo que plantea Freire (2005), conocer el contexto social y familiar de los estudiantes ayuda a entender las situaciones que se viven en la escuela, además de sus particularidades y necesidades.

⁴ En la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, las composiciones familiares generalmente son monoparentales, de jefatura femenina, pocas están compuestas por padre y madre. Por esta razón, las abuelas (mujeres mayores de 60 años en gran medida) son quienes están a cargo del cuidado de los estudiantes en el contexto familiar y escolar. Esta información se obtiene del formato institucional llamado Observador del Estudiante, identificado con el código VNBGA-04.

El segundo factor son los docentes de preescolar y del grado primero. En la sede preescolar hay docentes cuya formación de base es el preescolar, pero su experiencia ha sido en primaria; ellos expresan que prefieren enseñar en estos grados porque es más fácil, ya que en la práctica se dieron cuenta de que el trabajo en preescolar es muy amplio e implica compromisos como: a) cuidar a los niños y las niñas; b) generar espacios para construir aprendizajes propios de esta etapa de la vida; c) entablar relaciones de escucha que permitan reconocer al otro en su contexto y analizar sus experiencias cotidianas; d) interpretar lo que no expresan oralmente pero sí con comportamientos, gestos, miradas; y e) establecer una relación (casi que maternal) con los estudiantes para conocer sus necesidades e intereses, estimulando no solo el desarrollo intelectual, sino el emocional y el social.

Los docentes del grado primero consideran que los niños y las niñas deberían llegar a este grado leyendo y escribiendo, porque esto facilita su ejercicio de enseñanza. Sin embargo, se han dado cambios curriculares institucionales que cuestionan esta pretensión. Concretamente, en el año 2018, se realizó una modificación de la malla curricular con la inclusión de los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje) de transición, con lo que se dieron unas bases de trabajo centradas en aprendizajes específicos de esta etapa de la vida. Sin embargo, es necesario seguir generando cambios que le apuesten a una educación más liberadora, que sitúe al niño como un ser pensante dentro de los procesos educativos, que tenga en cuenta la formación de su ser y de sus necesidades en relación con su entorno y su contexto, y no una educación que se limite a generar contenidos académicos.

Debido a la coyuntura de la covid-19, se ha hecho más evidente esta necesidad. Los docentes han tenido que repensar las metodologías, generando nuevas estrategias de enseñanza a distancia; un reto bastante grande, pues el sistema educativo no estaba preparado para el trabajo virtual y menos con niños y niñas de preescolar en contexto rural. En este contexto, no es posible cumplir a cabalidad con los requerimientos exigidos y las familias se sienten frustradas; muchos niños y niñas han sido retirados, otros no cuentan con el apoyo familiar necesario en los procesos educativos y los que continúan extrañan la escuela, sus amigos y su docente. Frente a esta problemática, el interés no puede seguir centrado en aprendizajes formales, sino en apostarle a una educación más humanista.

3.2 Pregunta de investigación

Cuando se entregó la propuesta a Minciencias, la pregunta de investigación era: *¿Cómo mejorar los procesos pedagógicos de los niños y niñas de preescolar, mediante una propuesta lúdica y didáctica, enfocada en el juego como principal herramienta para construir aprendizajes significativos?* Durante la indagación, la búsqueda y la revisión bibliográfica del tema de investigación, se realizó la primera reformulación de la pregunta y se modificó la palabra *juego* por *experiencias lúdicas*, porque lo lúdico no abarca solo el juego: también reúne otro tipo de actividades educativas. Así, se planteó la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera las experiencias lúdicas en contextos rurales contribuyen al fortalecimiento de las habilidades socio-afectivas en los niños y niñas de preescolar, de la Institución Educativa Vasco Núñez de Balboa, sede Mi Pequeño Mundo?* Finalmente, atendiendo el interés de indagación y la metodología empleada, se planteó esta pregunta de investigación:

¿De qué manera la reconstrucción de la práctica pedagógica de la docente investigadora contribuye a reflexionar sobre las experiencias lúdicas y su influencia educativa en la formación integral de los niños y niñas de preescolar en contexto rural?

3.3 Objetivos de la investigación

De acuerdo con la pregunta de investigación, se trazaron los siguientes objetivos:

Objetivo general: Reflexionar sobre las experiencias lúdicas y su influencia educativa en la formación integral de los niños y niñas de preescolar en contexto rural, a partir de la reconstrucción de la práctica pedagógica de la docente investigadora.

Objetivos específicos:

1. Reconstruir las experiencias lúdicas implementadas por la docente investigadora en su práctica pedagógica, a partir de la elaboración de un autorrelato.

2. Analizar los aportes que hacen las experiencias lúdicas a la formación integral de niños y niñas de preescolar en contexto rural, mediante un ejercicio autorreflexivo de la docente investigadora sobre su práctica pedagógica.
3. Sugerir algunas ideas pedagógicas para el diseño de experiencias lúdicas en un contexto rural que contribuyan a la formación integral de los niños y niñas de preescolar.

3.4 Justificación

Un niño en crecimiento requiere de una vida de actividades que tienen validez en sí mismas, y que se realizan sin ningún propósito fuera de ellas, y en las que la atención del niño puede estar plenamente en ellas y no en sus resultados.

(Maturana, 1993, p. 141)

Desde la Educación Popular, es tarea de los educadores concebir y visibilizar la escuela como un espacio donde no prima la transmisión de conocimientos, sino un lugar donde se experimenta y se comparten saberes y aprendizajes con otros. Desde los lineamientos del MEN, en el preescolar es importante desarrollar procesos educativos que tengan en cuenta los intereses y necesidades de los niños y las niñas para favorecer su formación integral; una educación que va en contravía de la educación bancaria o tradicional, es decir, en la preparación académica para la escuela primaria.

Por lo tanto, desde el Ministerio de Educación Nacional se han implementado una serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial que promueven experiencias lúdicas, en aras de fortalecer procesos de formación integral desde el preescolar⁵. Pero, al parecer, no todas las instituciones educativas que ofertan este ciclo de formación las conocen, y menos los docentes de las escuelas rurales que tienen la responsabilidad de educar a los niños y las niñas y de asumir otras tareas académicas en la comunidad educativa.

⁵ Esta información se encuentra recopilada en Los Referentes Técnicos (2014). Esta serie se desarrolló en el marco del Convenio de Asociación 529 de 2013 “Alianza Público Privada de Impulso y Sostenibilidad de la Política Pública de Primera Infancia”. La versión digital de estos documentos se encuentra en: www.mineducación.gov.co.

Los docentes de preescolar, como mediadores en el proceso de construcción de aprendizajes, se enfrentan al compromiso de desarrollar experiencias placenteras para los niños y las niñas, que involucren su visión del mundo, su contexto y su cultura. Es decir, reconocer el juego como factor cultural, “como función biológica, por el sentido que encierra, por su significación, por su valor expresivo y por las conexiones espirituales y sociales que crea” (Huizinga, 1938, p. 22). Las experiencias lúdicas pueden ser un medio transversal para fortalecer habilidades cognitivas, comunicativas y motrices y relaciones interculturales basadas en el respeto, valiéndose de expresiones propias de la comunidad como la oralidad, la gastronomía, las danzas y los rituales; en últimas, sus apuestas son reconocer las relaciones entre la escuela y el contexto para construir aprendizajes significativos para la vida de los sujetos (Freire, 2005).

Esta investigación es relevante para la Educación Popular y para la línea de investigación *Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad* porque, mediante la reconstrucción de las prácticas pedagógicas de una docente de preescolar, se analizan las experiencias lúdicas y su influencia educativa en los procesos de formación integral en los niños y niñas en contexto rural, reconociendo que, a través de las vivencias, las interacciones con el medio y las relaciones con los demás, se potencian procesos educativos de calidad que articulan todas las dimensiones del desarrollo humano. Además, el estudio pretende sugerir algunas ideas pedagógicas que orienten a los distintos actores de la comunidad educativa, principalmente a los docentes de educación preescolar, a construir experiencias lúdicas en contextos rurales para fomentar una educación infantil integral.

Capítulo IV. Referentes teóricos

Este capítulo está dividido en dos apartados. El propósito del primero es mostrar el marco teórico con los enfoques desde los cuales se abarca esta investigación. En el segundo se desarrolla un acercamiento conceptual a cuatro categorías que se desprendieron del marco teórico y que orientaron el análisis de esta investigación: a) las prácticas pedagógicas, entendidas como las acciones que ejercen los docentes en su labor para promover actividades que respondan al contexto y a las necesidades de los niños y las niñas; b) la formación integral infantil, vista como procesos complementarios que fortalecen el desarrollo individual y social desde la infancia; c) las experiencias lúdicas en contexto rural, concebidas como estrategias pedagógicas transversales que potencian el proceso de enseñanza y aprendizaje; y d) el diálogo de saberes, concebido como un recurso pedagógico que enriquece las prácticas educativas, a partir del encuentro de los saberes populares y el saber docente.

4.1 Marco teórico: enfoque socio-crítico y socio-constructivista

4.1.1 Enfoque socio-crítico

En este enfoque Freire (2005) plantea una ruptura de la educación bancaria, vertical y autoritaria; y propone una valoración de la cultura y de la identidad propia partiendo de la realidad de las personas y propiciando en ellas la toma de conciencia de manera crítica en relación a su situación social, es decir, una educación a partir de las acciones que busca volver a la realidad para transformarla. Al respecto, Ghiso (2000) define:

La realidad no puede ser modificada, sino cuando el hombre descubre que es modificable y que él puede hacerlo. Es preciso, por tanto, hacer de esta toma de conciencia el objetivo primero de toda educación: ante todo hace falta provocar una actitud crítica, de reflexión, que comprometa en la acción. (p. 9)

Es así como la escuela por medio de su accionar debe promover en los niños y niñas la curiosidad que los lleve a la búsqueda constante de aprendizajes que les permitan crear y construir a partir de los saberes previos. Freire (2004) considera que son igual de importantes los aprendizajes adquiridos con las experiencias, como los que resultan de los procesos que implican

procedimientos metódicamente rigurosos. La experiencia lleva a la curiosidad y cuando esta se hace crítica, también se hace rigurosa. No se pierde su esencia, sino que se transforma, se vuelve búsqueda para aclarar las dudas y con esto se promueve la creatividad.

Uno de los principales objetivos de la práctica pedagógica progresista (Freire, 2004) es desarrollar la curiosidad crítica, lo que produce cuestionamientos acerca de las realidades, llevando a los docentes a observar, analizar y a pensar críticamente. Toda esta crítica que se propone realizar a las prácticas educativas es importante en el sentido que propicia en los estudiantes y en sus relaciones con sus pares y con sus docentes, el asumirse como seres sociales, culturales e históricos, con capacidad de pensamiento, comunicación, creación, transformación, dentro de una realidad social que constantemente lo exige.

En relación a lo anterior, el enfoque socio crítico se tiene en cuenta en esta investigación desde el diálogo de saberes que se produce entre la escuela y las familias en el desarrollo de las experiencias lúdicas, donde las familias comparten sus saberes propios con la comunidad educativa fortaleciendo así la formación de sus hijos, además de preservar sus tradiciones culturales.

4.1.2 Enfoque socio-constructivista:

De acuerdo a Ortiz (2015) la teoría del aprendizaje social de Vygotsky plantea que:

El aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Cada persona adquiere la clara conciencia de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte. (p. 8)

Los seres humanos son activos y construyen sus realidades en relación con los otros, es en las interacciones que los niños y las niñas establecen con el contexto, con sus pares y con la comunidad educativa, donde generan nuevos aprendizajes mediados por lo sociocultural y que fortalecen su formación integral. De acuerdo con Vygotsky, citado por Papalia (2009):

Los niños aprenden mediante la internalización de los resultados de las interacciones con los adultos. Este aprendizaje interactivo es más eficaz para ayudar a los niños a atravesar la zona de desarrollo próximo (ZDP)⁶, la brecha entre lo que ya son capaces de hacer y lo que todavía no están del todo listos para realizar por sí mismos. (p. 241)

Es en esta zona donde se origina el aprendizaje de habilidades nuevas que los niños y niñas posteriormente ponen a prueba en su contexto. Es así como, desde el planteamiento constructivista se puede pensar que a medida que el niño avanza en su proceso de maduración, se fortalecen sus aprendizajes. En este trabajo de grado se pretende dar una mirada desde este enfoque al desarrollo de experiencias lúdicas en ese intercambio dialógico que se genera en las interacciones con los otros al realizar actividades colectivas que además de estimular la imaginación y la creación, tienen una dimensión educativa, social y cultural dentro del contexto rural.

A partir de estos dos enfoques se desprenden cuatro categorías que se consideran pedagógicas a las que se les realiza un acercamiento conceptual con el fin de abordarlas de manera más precisa.

4.2 Un acercamiento conceptual a las prácticas pedagógicas, la formación integral infantil, las experiencias lúdicas en contexto rural y el diálogo de saberes

4.2.1 Prácticas pedagógicas

Las prácticas pedagógicas se conciben como las acciones, los discursos y los espacios educativos que los docentes priorizan en su ejercicio cotidiano en la escuela, en busca de formar estudiantes con la capacidad de resolución de conflictos y con un análisis crítico de la realidad. En ellas, por lo general, se establece una articulación entre los saberes académicos, la

⁶ “La zona de desarrollo próximo es un concepto creado por Vigotsky que se refiere a la distancia que existe entre el desarrollo psíquico actual del sujeto y su desarrollo potencial. Por esta razón es un concepto de suma importancia para la educación en todos los niveles de enseñanza” (González et al. 2011, p. 1).

experiencia docente y el contexto; además, promueven relaciones dialógicas entre los sujetos, las cuales permiten reconocer y valorar sus conocimientos previos para, desde ahí, construir colectivamente nuevos aprendizajes.

Para hablar de prácticas pedagógicas desde la perspectiva de la educación popular es clave comprender el proceso educativo como acto social y ético; es decir, entenderlo como escenarios reflexivos que les permitan a los sujetos pensar libremente y buscar respuestas a múltiples interrogantes (Freire, 2004). De igual modo, las prácticas pedagógicas se conciben como interacciones que favorecen la escucha y los aprendizajes colaborativos; en este sentido, el docente no es el único que educa, sino que en el proceso de enseñar a sus estudiantes también se educa (Freire, 2005). De acuerdo con esto, las prácticas pedagógicas que implementan los docentes deben promover situaciones de aprendizaje donde todos los que participan se perciban como seres pensantes, reflexivos y críticos, en procesos colectivos que se basan en enfoques alternativos de educación.

Freire (2005) plantea que “la educación debe comenzar por la superación de la contradicción educador-educando. Y esta debe fundarse en la contradicción de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos” (p. 79). En este sentido, hay que apostarle a prácticas pedagógicas que posicionan a los educandos como seres activos, constructores de sus aprendizajes, y a los docentes como mediadores de dicho proceso. De acuerdo con lo anterior y considerando la influencia del rol del maestro en los procesos educativos, en esta investigación esta categoría es entendida como relaciones entre profesores y estudiantes que posibilitan la participación, el diálogo y el pensamiento crítico; en esas interacciones el docente tiene en cuenta las dinámicas cotidianas y el contexto para proponer procesos educativos acorde con las realidades de los educandos.

4.2.2 Formación integral infantil

La formación integral busca potenciar aprendizajes para la vida, a partir de las interacciones que los sujetos tienen con sus entornos educativos, familiares, sociales y culturales. Es por esto que la escuela debe promover procesos educativos que consideren a los educandos

como sujetos valiosos dentro de la sociedad; dicho de otro modo, “la formación integral ha de impactar el desarrollo pleno de la personalidad de los estudiantes, integrantes activos del contexto social, lo cual los faculta para un despliegue eficaz de todas sus potencialidades, en procura de convertirlas en realidades” (Díaz y Quiroz, 2013, p. 3). Su propósito no es la búsqueda de aprendizajes de conocimientos académicos; la formación integral tiene como fin desarrollar habilidades sociales, actitudes y valores para que los sujetos puedan resolver conflictos, respetar las diferencias y convivir en armonía. En síntesis, es una formación constante que les posibilita a los sujetos afrontar las situaciones problemáticas de la vida.

Al hablar de formación integral infantil es fundamental reconocer que la educación preescolar busca fortalecer articuladamente todas las dimensiones del desarrollo humano en pro de una formación enfocada en el ser, donde la evolución del niño y la niña se realiza en varios procesos que no son independientes sino complementarios; es decir, es una apuesta por promover un desarrollo individual y social en los primeros años de vida, que les permita a los infantes establecer interacciones respetuosas con los otros; en últimas, potenciar su capacidad de desarrollarse como seres humanos. En esa misma línea, Maturana (2001) considera que la educación es un proceso continuo que dura toda la vida y que está inmersa en un mundo cambiante, pero que como sistema formativo tiene efectos duraderos que no se cambian fácilmente; de ahí la importancia de una educación de calidad desde la infancia, que repercutirá en el comienzo de una vida adulta.

Por su parte, Piaget (1991) resalta como puntos claves para la educación infantil el aprendizaje activo y por descubrimiento. Para este psicólogo, el niño es un sujeto activo que construye sus aprendizajes a partir de la exploración del mundo y de las interacciones que establece con él. A medida que se da esa construcción, es importante que la escuela fortalezca una formación integral a partir de la implementación de procesos educativos que les posibiliten a los niños y las niñas la participación activa en experiencias en las que puedan actuar, pensar, crear y establecer relaciones con sus pares y con los adultos.

También es importante citar la teoría de la nueva sociología de la infancia (Gaitán, 2006), que visibiliza al niño como un actor social desde que nace, es decir, desde que establece

relaciones con pares y adultos desde su niñez y no solo cuando llega a ser adulto. Igualmente, este enfoque reconoce la infancia como una realidad socialmente construida, que presenta variaciones históricas y culturalmente determinadas por las pautas, las reglas y las normas de conducta. En este tipo de relaciones los docentes son los mediadores en la construcción de los aprendizajes que los niños y las niñas puedan llevar a la práctica y a situaciones de la vida real.

Para este trabajo de investigación, esta categoría se define como la formación constante que potencia aprendizajes desde edades tempranas en contextos familiares, sociales y culturales.

4.2.3 Experiencias lúdicas en contexto rural

Benjamin (1936) funda la experiencia en las vivencias que tienen los seres humanos en relación con una vida social e histórica, y estas se enriquecen al pasar de interpretaciones individuales a colectivas; en otras palabras, las experiencias se potencian compartiéndolas con los otros a través del lenguaje. De esta manera, estas vivencias se transforman en procesos significativos a partir del lenguaje y su capacidad expresiva.

En relación con la lúdica, esta se deriva del latín *ludus*, cuyo significado es juego. Para Huizinga (1938), la esencia del juego está compuesta de lo lúdico, y lo describe como más que un fenómeno fisiológico, porque siempre significa algo y tiene un sentido para los jugadores; en últimas, lo considera en sus múltiples formas como una estructura social. Además, Huizinga (1938) establece las siguientes características al juego: a) es libre, b) no es la vida corriente o la vida propiamente dicha, c) es de carácter desinteresado, d) es un complemento de la vida cotidiana, e) crea orden y es orden, lleva al mundo imperfecto y a la vida confusa una perfección provisional y limitada y f) es una situación ficticia que puede repetirse. Estas características sirvieron para orientar esta investigación, a fin de concebir las experiencias lúdicas como acciones que incluyen la vida cotidiana de los niños, las niñas y sus familias, además de visualizar el juego en su función social y cultural.

Por su parte, Maturana (1993) refiere que el juego es una actividad que atiende el emocionar, aquello que se hace en el aquí y el ahora, sin esperar resultados a cambio. También

establece la relación existente entre el amor y el juego como fundamentos de la vida humana, porque los seres humanos, para desarrollarse plenamente, necesitan de una vida amorosa y de experiencias lúdicas en sus contextos familiares, culturales y sociales. Por ejemplo, se puede inferir que, al progresivamente llevar la vida habitual de los niños, las niñas y sus familias a la escuela, se ha empezado a fortalecer la afectividad entre ellos, al participar de actividades que les son significativas y al compartir sus saberes cotidianos con otros.

Así, las experiencias lúdicas llevadas a cabo en el preescolar son consideradas actividades sociales, generadoras de placer, diversión y alegría, donde el juego actúa como una mediación porque, a pesar de que este debe ser libre, hay actividades educativas que poseen contenidos y una intención pedagógica. Por ejemplo, los proyectos educativos como la huerta o la crianza de animales, o las experiencias culturales y festivas celebradas en la sede Mi Pequeño Mundo, permiten transformar los escenarios para transportar a los niños y las niñas a otros entornos de aprendizaje que podrían ser ficticios, pero que involucran cierta seriedad, de acuerdo con los propósitos con las que fueron diseñadas (Huizinga, 1938), como el fortalecimiento motor grueso, el trabajo colaborativo, el reconocimiento y la incorporación de prácticas culturales propias, entre otras. Y, además, les permiten a los padres de familia no solo compartir sus saberes a partir del lenguaje y las acciones, sino construir unos nuevos.

Resulta primordial, si se quiere edificar una escuela preescolar rural diferente, establecer una relación contexto-escuela asertiva, que promueva la construcción de procesos educativos mediados por experiencias lúdicas, donde la escuela se conecte con la comunidad a partir de actividades que estén cargadas de sentido para todos los participantes (Arias, 2017). De acuerdo con esto, la educación rural necesita ser contextualizada por medio de una articulación entre lo que se espera que los niños y las niñas aprendan en el preescolar y las prácticas del contexto rural en el que viven; cada territorio tiene sus propias necesidades y una de las principales funciones de la escuela es incorporar las tradiciones de la comunidad, valorando sus creencias, sus habilidades y las experiencias de vida de cada uno de los sujetos (Arias, 2017).

De acuerdo con lo anterior, las experiencias lúdicas que se construyen en los procesos educativos infantiles en contextos rurales se conciben, en este trabajo de investigación, más allá

de espacios de entretenimiento y diversión. Son una construcción seria con una estructura organizativa que tiene inmerso un potencial creativo, pedagógico, social y cultural, que, a la vez que vinculan la vida cotidiana de los niños y las niñas a la escuela, fortalecen las prácticas pedagógicas al articularlas con el contexto y lo que este ofrece, lo que finalmente se ve representado en la formación integral con aprendizajes para la vida.

4.2.4 Diálogo de saberes

El diálogo de saberes es un proceso que les permite a las personas establecer un intercambio de sus propios conocimientos, donde cada uno expone sus saberes para construir unos nuevos. Para Ghiso (2000), el diálogo de saberes se sitúa “como una posibilidad de recrear y dinamizar reflexividades sociales, de sujeto a sujeto, sabiendo que se dan desigualdades, que tienen que ser asumidas como punto de partida en la construcción de sentidos comunes” (p. 7). Este educador popular expone, además, que de esta manera no solo se logra su comprensión, sino que ayuda en la reconstrucción de las relaciones que se han perdido.

Es a partir de este diálogo que establecen los sujetos donde se empieza a comprender que existe una diversidad de diferentes pensamientos, culturas, hábitos de vida y costumbres, y se reconoce la importancia de articular multiplicidad de saberes populares a las experiencias lúdicas, para darle valor a la riqueza cultural de un territorio. De esta manera, se fomenta una educación transformadora, donde los saberes se conciben como vivos porque se recrean y se reelaboran al ser puestos en diálogo, ser confrontados y negociados con otras posturas individuales en pro de una construcción colectiva (Mejía, 2015).

Igualmente, cabe resaltar que los saberes populares de las personas que trabajan en el campo sembrando, cosechando y en la cría de animales, hacen parte de su vida cotidiana. Para este trabajo de investigación, en la construcción de las experiencias lúdicas, la vida cotidiana cobra sentido en las interacciones que se establecen en los procesos educativos; por eso lo lúdico es concebido como una mediación pedagógica que les permite a los estudiantes y sus familias recrear lo que habitualmente hacen en casa y fortalecer los vínculos entre la comunidad y la

escuela en pro de una educación que reconozca y promueva el sentido de pertenencia y la identidad del campesino.

Capítulo V. Metodología de la investigación

Este capítulo tiene como propósito presentar la metodología, el enfoque, las técnicas de recolección de información y la descripción del proceso de investigación.

Metodología empleada en la investigación

La metodología de investigación empleada en este trabajo de grado es cualitativa, ya que, a partir de la elaboración de un autorrelato, se reconstruyeron la voz, las experiencias, los sentires y la trayectoria profesional de la docente investigadora. Posteriormente, se hizo un proceso analítico e inductivo⁷ para tomar distancia sobre el objeto de estudio y reflexionar e interpretar sus experiencias (Hernández et al., 2014).

5.1 Enfoque metodológico

El enfoque propuesto es la autoetnografía, una estrategia de investigación caracterizada por vincular las propias experiencias del investigador en el proceso de investigación. Según Blanco (2012), este es un enfoque alternativo para la generación de conocimientos, cuyo abordaje tiene algunas referencias de la etnografía clásica. Pero, si bien procede de ella, la etnografía y la autoetnografía son diferentes, porque la primera se encarga del estudio metódico de las personas, regularmente a través de la observación de sus prácticas sociales y culturales, mientras que la segunda se caracteriza por ser un proceso subjetivo e individualista. Es decir, la autoetnografía sitúa al investigador dentro de la realidad estudiada, involucrando sus relatos personales y sus vivencias con narraciones hechas en primera persona y de múltiples formas.

Para Ellis (2003, citado por Blanco, 2012), “la autoetnografía es un género de escritura e investigación autobiográfico que [...] conecta lo personal con lo cultural.” (p. 56). A su vez, (Richardson 2003, citado por Blanco, 2012) coincide con Ellis al puntualizar lo siguiente: “las autoetnografías son altamente personalizadas, textos reveladores en los cuales los autores

⁷ Un proceso donde se parte de analizar hechos particulares para llegar a conclusiones generales.

cuentan relatos sobre su propia experiencia vivida, relacionando lo personal con lo cultural” (p. 56). Este trabajo se sitúa como un proceso autoetnográfico, ya que ubica a la investigadora como actor y sujeto al construir un relato autoetnográfico que aunque contiene narraciones, se diferencia de un enfoque narrativo porque en la autoetnografía se enfatiza en el análisis cultural y se realiza una interpretación de los comportamientos, pensamientos y experiencias a partir de la relación que se establece con la comunidad objeto de estudio; se realizó así una conexión entre las distintas apreciaciones colectivas y puntos de vista sobre las experiencias lúdicas y su potencial pedagógico en los niños, las niñas y la comunidad educativa que se reconstruyeron en las experiencias pedagógicas de la docente para, posteriormente, ser analizadas e interpretadas, y con ello intentar responder la pregunta y los objetivos de investigación.

5.2 Descripción del proceso metodológico de la investigación

Fuentes de recolección de información:

Se plantea como fuente principal de información a la docente investigadora, licenciada en Pedagogía Infantil y profesora de preescolar con 8 años de experiencia profesional (4 de ellos en el área rural), pues la reconstrucción de su trayectoria personal y profesional permitirá reflexionar sobre el tema de indagación y sugerir ideas pedagógicas en la construcción de experiencias lúdicas en contexto rural. Lo anterior se sostiene en la idea de que “la autoetnografía amplía su concepción para dar cabida tanto a los relatos personales y/o autobiográficos como a las experiencias del etnógrafo como investigador –ya sea de manera separada o combinada- situados en un contexto social y cultural” (Blanco, 2012, p. 8). Como fuentes secundarias, se hace uso de documentos institucionales y relatos de padres de familia y estudiantes que ayudan a sustentar las narraciones de la docente.

Técnicas e instrumentos

Las técnicas de recolección de información derivadas de la autoetnografía son: entrevistas, escritura de biografías, relatos, diarios personales, entre otros (Blanco, 2012). Sin

embargo, para este trabajo de investigación se propone el uso de entrevistas en profundidad a la docente investigadora y la escritura de un autorrelato.

- **Entrevistas en profundidad:** la implementación de esta técnica fue significativa en este trabajo de investigación porque “las entrevistas, denominadas indistintamente "en profundidad" o "no estructuradas" (unstructured), aparecen como una "forma importante" en la recogida de los documentos personales, concretamente en la elaboración de autobiografías y de historias de vida” (Valles, 2002, p. 28). En este sentido, la entrevista en profundidad permitió recolectar información a partir de espacios de conversación que se implementaron con la docente investigadora para reconstruir su historia laboral y personal; estos relatos y testimonios fueron un insumo importante para la elaboración y el análisis del autorrelato.
- **Autorrelato:** es una construcción biográfica que, en el campo de la investigación en ciencias sociales, se utiliza como técnica para abordar las problemáticas de estudio. El mismo investigador es quien realiza la narración de sus propias experiencias de vida, con el fin de recoger y organizar los datos que serán objeto de análisis en la investigación (Blanco, 2012). Se consideró importante el uso de esta técnica en este trabajo de grado, ya que para Connelly y Clandinin (1995) la narrativa es vista de dos formas: como fenómeno y como método; en este caso, el fenómeno fueron las historias de la docente para reconstruir su práctica pedagógica, y el método fue la narrativa, que caracterizó la organización de las historias de vida de la maestra.

5.3 Proceso metodológico de la investigación

La investigación tuvo cuatro fases. La primera fue la implementación de entrevistas en profundidad. La segunda se enfocó en la escritura del autorrelato. La tercera tuvo como propósito realizar la lectura intensiva del autorrelato. Y la cuarta se enfocó en la escritura del informe de la investigación.

5.3.1 Fase 1. Implementación de entrevistas en profundidad

Primer momento. Elaboración del temario. Antes de implementar las entrevistas, se elaboró el temario que orientaría la conversación. Los tópicos fueron contruidos de manera colaborativa entre la docente investigadora y la asesora de tesis. Para ello, se estableció una cronología de toda la trayectoria profesional y laboral de la docente, utilizando una línea de tiempo que incluyó aspectos importantes de la niñez, experiencias escolares significativas, procesos de alfabetización, prácticas profesionales y, finalmente, su experiencia como docente de preescolar en los contextos urbanos y rurales.

Figura 3. Fragmento del temario para realizar las entrevistas en profundidad. Fuente: elaboración propia.

Temario Proyecto de investigación: Las experiencias lúdicas y su aporte a la formación integral en contexto rural: una reflexión desde el autorrelato de una docente de preescolar a) Lina, el nacimiento de su profesión - Decisiones alrededor de la profesión - Pasiones y habilidades que te inclinaron hacia la educación pre-escolar. b) Lina, y su trayectoria docente - Los inicios de la trayectoria docente. - La llegada a la educación pre-escolar. - Los primeros retos como docente de pre-escolar. - Dificultades de ser docente de pre-escolar. - Aprendizajes de ser educador de pre-escolar. - Elementos y reformas que haría a las educación pre-escolar. c) Lina y los estudiantes - Aprendizajes más significativos que le ha enseñado a la comunidad educativa. - Aprendizajes más significativos que le ha enseñado a los estudiantes en su práctica docente. - Principales potencialidades y dificultades de la comunidad educativa con relación a la educación pre-escolar - Principales potencialidades y dificultades de los estudiantes con relación a la educación pre-escolar. - Estrategias de trabajo usadas en los procesos de enseñanza/aprendizaje de educación pre-escolar.

Segundo momento. Implementación de las entrevistas en profundidad. Se realizaron dos entrevistas en profundidad a la docente investigadora para conocer sus experiencias pedagógicas en el preescolar. Estas se llevaron a cabo de manera virtual, utilizando la plataforma

Google Meet⁸; la primera se desarrolló en dos (2) bloques el 24 de noviembre de 2021, de 2:30 pm a 4:00 pm. La segunda se hizo el 02 de diciembre de 2021, de 4:00 p.m. a 6:00 p.m. Estuvieron guiadas por un temario elaborado y la entrevistadora fue la asesora del trabajo de grado. La entrevista se realizó a partir de una conversación en un ambiente cómodo, cordial y de respeto, con el propósito de profundizar en los temas propuestos para recopilar la información y la unidad de análisis del trabajo de grado.

Tercer momento. Proceso de transcripción de las entrevistas. Para la transcripción de las entrevistas se diseñó un archivo de Word; en un encabezado se relacionaron los datos de cada una de las entrevistas: a) número de entrevista, b) lugar de aplicación, c) persona entrevistada, d) persona que entrevista, e) fecha de realización y hora. En el documento, además, se establece la diferencia entre la entrevistadora y la entrevistada, ubicando los nombres al inicio de cada intervención. Las grabaciones fueron transcritas de manera literal, lo que significa que, a medida que se escuchaban los audios, se escribían todas las palabras de la narración, utilizando signos de interrogación y admiración para resaltar el tono en las preguntas y las exclamaciones, eliminando solamente las muletillas usadas para pulir y cualificar a los relatos, pero conservando siempre el sentido y la veracidad de la información.

⁸ Debido a la contingencia de la pandemia por la covid-19, no se realizaron de manera presencial.

Figura 4. Fragmento de la transcripción de las entrevistas. Fuente: elaboración propia.

TRANSCRIPCIÓN LITERAL DE LA ENTREVISTA
Entrevista número: 1
Lugar de aplicación: Llamada por google meet
Persona entrevistada: Lina Marcela Serna Orozco
Rol: docente de preescolar e investigadora de este trabajo
Persona que entrevista: Diana Lorena Sánchez Rico
Fecha de realización: miércoles 24 de noviembre
Hora: de 2:30 pm a 4:00 pm
PRIMER BLOQUE
Diana: Lina buenas tardes, es nuestra primera entrevista donde vamos a hablar un poco sobre cómo se configuró tu experiencia docente y cómo en cierta manera el trabajo que tú haces en el contexto rural hace aportes a la formación integral de tus estudiantes que están en este proceso de formación. Entonces vamos a abordar algunos temas. Me gustaría que conversáramos un poco sobre cómo nace tu profesión, preguntarte ¿qué decisiones tomaste para llegar a ser una docente en preescolar?
Lina: desde que yo estaba muy pequeña siempre me interesé por la docencia, más o menos cuando estaba en el grado segundo, porque antes cuando estuve en grados inferiores mis experiencias en el colegio no fueron muy bonitas. Primero estuve en una guardería que se llamaba las Palmeras y recuerdo que asistía con mi hermano mellizo; no recuerdo muy bien qué trabajábamos, pero sí recuerdo que me angustiaba muchísimo si me dejaban sola, o sea si él no estaba yo lloraba todo el día en esa guardería. Luego entré a un colegio a hacer el grado kinder (transición) y recuerdo que solo estuve la mitad del año porque hubo muchos problemas con la institución. Recuerdo que la docente con la que estudiaba les pegaba a los niños con una regla, entonces era un lugar muy triste y mi mamá por todos estos conflictos a mitad de año me sacó.

Cuarto momento. Elaboración de notas auto-reflexivas. Estas notas son ideas que van surgiendo a medida que se escucha la entrevista: “son muy valiosas y no se pueden dejar perder pensando que posteriormente se las registrará” (Bermúdez, 2008, p. 95). Durante el proceso de transcripción de las entrevistas, se realizó el registro de estas notas en un archivo de Excel, donde se escribió la parte del relato del cual surgía la nota reflexiva y su ubicación exacta tanto en la grabación (minutos y segundos) como en la transcripción (número de página). Finalmente, se hizo la reflexión identificando aspectos importantes a tener en cuenta en la elaboración del autorrelato.

Figura 5. Fragmento de notas auto-reflexivas. Fuente: elaboración propia.**NOTAS AUTO-REFLEXIVAS**

INVESTIGADORA: Lina Marcela Serna Orozco
FECHA: 9-dic-21

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	RELATO	UBICACIÓN	NOTA AUTO-REFLEXIVA
Nacimiento de la profesión docente	Decisiones alrededor de la profesión	Yo era muy amante de los niños pequeños, me gustaba mucho compartir y jugar con ellos y siempre que estaba en vacaciones le pedía a mi mamá que me dejara en la casa de mis tías donde hubiese un bebé y allí me dejaban bañarlos, cambiarlos, alimentarlos y jugar con ellos. Y cuando jugaba con mis amigas, recuerdo que nosotras jugábamos a muchísimas cosas pero entre los juegos favoritos estaba el de la escuela, recuerdo que yo siempre hacía como el rol de la maestra y ellas hacían de estudiantes.	Primera entrevista, parte 1. En transcripción: página 1. En grabación: de 5:19 a 5:49 minutos.	Para ser docente de preescolar es necesario tener empatía con los niños y niñas pequeños, muchas maestras no la tienen y creo que esto influye en los procesos que se dan en la escuela. Ellos saben quién los quiere y quién no, en estas edades los estudiantes establecen conexiones muy cercanas con su docente y al sentir que no son queridos o que los tipos de conexiones no son positivas, los procesos pedagógicos no fluirán de la misma manera, se pueden ver afectadas las relaciones sociales, la confianza, el trabajo en equipo, entre otras. A los seres humanos nos mueven mucho las pasiones que nos generan las cosas que nos gustan y esto es clave a la hora de decidirse por ser docente; cuando tienes vocación haces todo con gusto, procuras ir mejorando cada vez más y transformar tus prácticas docentes para que sean más amenas para tus estudiantes.

Quinto momento. Definición de categorías y subcategorías emergentes. Durante el proceso de escucha de las grabaciones y la transcripción de las entrevistas, se establecieron una serie de categorías y subcategorías que iban emergiendo y que, posteriormente, servirían para agrupar los datos más importantes en la matriz empleada para el registro de la información. De esta manera se hizo una pesquisa de los datos más relevantes y útiles para la construcción del relato final.

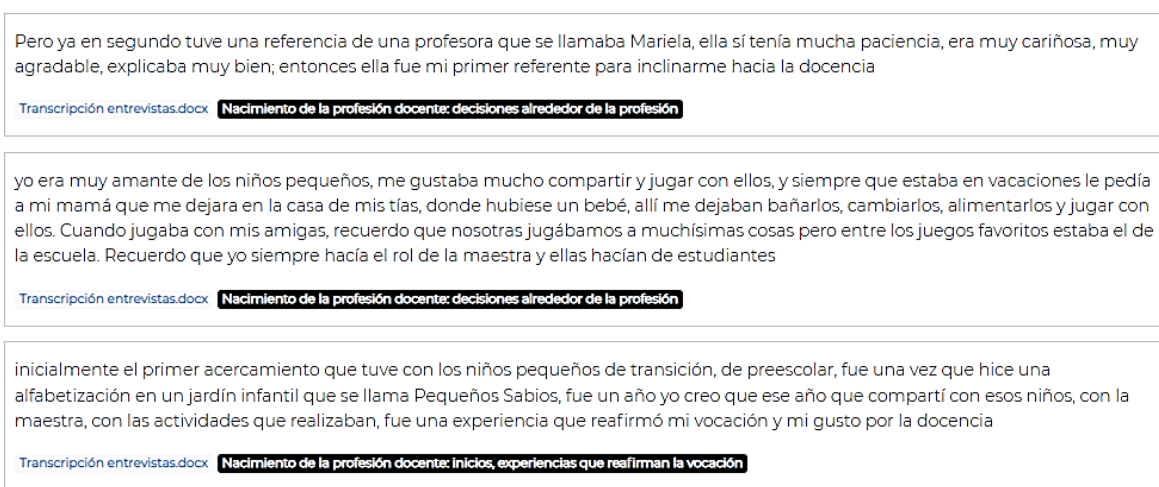
Figura 6. Fragmento de categorías y subcategorías emergentes en la transcripción de las entrevistas. Fuente: elaboración propia.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA
Nacimiento de la profesión docente	Decisiones alrededor de la profesión
	Inicios, experiencias que reafirman la vocación
Trayectoria docente	Prácticas pedagógicas en contextos educativos urbanos
	Prácticas pedagógicas en contextos educativos rurales
	Aprendizajes del docente preescolar
	Retos y dificultades del docente preescolar
	El sentido de la educación preescolar
Educación preescolar en contexto rural	Organización de la escuela rural preescolar
	Desafíos y dificultades
	Imaginarios de la educación preescolar en la ruralidad
	Transformaciones de las clases preescolares
	Aprendizajes de la experiencia rural

Sexto momento. Análisis de las entrevistas. Este proceso se realizó utilizando el software Taguette, “una herramienta de investigación cualitativa gratuita y de código abierto, que funciona en todos los sistemas operativos” (Rampin et al., 2021, p. 1). Este software permite hacer resaltados de palabras, frases y párrafos para asignarlos en categorías (en este caso: etiquetas), reduciendo la información y exportándola en varios formatos.

Para realizar este análisis se tuvieron en cuenta los ciclos de inspección y codificación de datos cualitativos que proponen Kalpokaite y Radivojevic (2019). Así, se ubicó el texto de la transcripción de las entrevistas en el programa Taguette y se ingresaron las categorías y subcategorías emergentes, estableciéndolas como etiquetas. Luego, a partir de una lectura intensiva, se realizaron resaltados con los apartados que se consideraban más significativos y se fueron asignando a cada una de ellas, obteniendo así los datos más relevantes en relación con el tema de investigación. Después, utilizando la opción de exportar que ofrece el software, se descargó la información organizada por categorías. Esto permitió agrupar y obtener como resultado unos datos más acotados y precisos.

Figura 7. Fragmento de resaltados en Taguette, asociados a categorías y subcategorías.
Fuente: elaboración propia.



5.3.2 Fase 2. Escritura del autorrelato

Elaboración del plan de escritura y escritura del autorrelato. De acuerdo con los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas, se elaboró un plan de escritura para iniciar la construcción del autorrelato; vale la pena mencionar que este plan de texto, al ser un esbozo, tuvo variaciones en el proceso de escritura. Se organizó en una estructura semejante a la de un libro: un prólogo; una primera parte, donde se describen las experiencias pedagógicas de la docente mediante microcapítulos; y una segunda parte, como un epílogo que presenta el análisis y el cierre al autorrelato.

Figura 8. *Fragmento del plan de escritura para la construcción del autorrelato. Fuente: elaboración propia.*

Experiencias lúdicas: desde mi práctica pedagógica	
Prólogo	
Primera parte. El nacimiento de la profesión docente	
El comienzo de mi historia ¿por qué ser una maestra?	
Experiencias que reafirmaron mi vocación docente	
Mi primera travesía en contextos educativos infantiles	
Mi primer grupo como docente de preescolar	
Del contexto urbano al contexto rural: el nombramiento docente	
Procesos educativos en Mi Pequeño Mundo	
Aventuras en el campo, experiencias en Mi Pequeño Mundo	
Aprendizajes significativos de mi trayectoria docente	
Segunda parte. Epílogo: análisis de las experiencias lúdicas implementadas en el área rural	

5.3.3 Fase 3. Lectura intensiva del autorrelato

El objetivo de realizar esta lectura fue analizar cómo la docente de preescolar construyó su propio relato a partir de su experiencia y el papel que desempeñó en esta investigación. El análisis del autorrelato se planteó en dos (2) momentos. En el primero, se elaboró un epílogo, que intentó analizar los aportes que las experiencias lúdicas implementadas por la docente hacen a la formación integral de niños y niñas de preescolar en contexto rural, a partir de las narrativas de la maestra. En el segundo, se construyó una matriz de análisis (ver Figura 9), donde se ubicaron las categorías de análisis y los testimonios que se consideraron importantes para la

investigación; posteriormente, se hicieron unas observaciones haciendo uso de la reflexividad, tomando distancia frente a las narraciones hechas por la docente, para, como investigadora, hacer un análisis de ellas. Como lo plantea Bourdieu (2001, citado por Giglia, 2003), “lo que se trata de objetivar no es la experiencia vivida por el sujeto del conocimiento, sino las condiciones sociales de posibilidad, y por lo tanto los efectos y los límites de dicha experiencia e inclusive del acto de objetivación” (p. 153).

Figura 9. Matriz de análisis. Fuente: elaboración propia.

MATRIZ DE ANÁLISIS			
Proyecto Las Experiencias Lúdicas y su Aporte a la Formación Integral en Contexto Rural: una Reflexión Desde el Autorrelato de una Docente de Preescolar Serna (2022)			
CATEGORIA	SUB-CATEGORIA O EJE TEMÁTICO	TESTIMONIOS	OBSERVACIONES
Diálogo de saberes El diálogo de saberes estuvo presente en los procesos de planeación, creación y desarrollo de las experiencias lúdicas, mediante un intercambio de ideas en condiciones de igualdad por parte de las familias y la docente. Además de evidenciarse como herramienta importante en la relación familia – escuela, incorporando costumbres, tradiciones, hábitos y saberes populares, a las prácticas pedagógicas de la docente de preescolar, planteándose como una alternativa a los procesos educativos tradicionales, lo que permitió la construcción de aprendizajes colectivos.	Saberes populares “Esa otra matriz de conocer que nos colocaba en una episteme diferente a la teórica e intelectual, de quienes habían recibido una influencia del mundo académico constituido en la hegemonía de ese pensamiento” (Mejía, 2009, p. 50). “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión. Más si decir la palabra verdadera, que es praxis, es transformar el mundo, decirla no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres” (Freire, 2005, p. 106).	<i>Continúan esperando por parte de los docentes un trabajo que contemple los mismos procesos pedagógicos que ellos vivieron cuando estaban en la escuela y que en su opinión son buenos, pero que en realidad son poco motivadores. (Auto relato).</i> <i>Dialogamos con las familias para compartirles la idea y asignáramos un espacio en la institución para organizar la huerta a través de trabajo colectivo. (Auto relato).</i> <i>Dialogamos con las familias para compartirles la idea y asignáramos un espacio en la institución para organizar el galpón de los pollos. (Auto relato).</i>	Vincular a las familias en los procesos de la escuela tiene las siguientes intencionalidades pedagógicas: a) incorporar las tradiciones y costumbres de la comunidad por medio de la valoración de los saberes propios de las personas en relación a la siembra y la cría de animales; b) compartir estos saberes por medio de la práctica en el desarrollo de los proyectos; c) establecer un diálogo constante entre la escuela y la familia. En la sede Mí Pequeño Mundo fue necesaria la constante motivación por parte de los docentes para que los padres de familia se animaran a participar de los proyectos y de las experiencias lúdicas que se llevaron a cabo; esto debido a las concepciones que tienen de las funciones propias de la escuela y del rol del docente.

5.3.4 Fase 4. Escritura del informe de la investigación

Para la elaboración del informe de la investigación se elaboró un plan de texto en una tabla de contenido para estructurar los capítulos y los apartados y evidenciar el modo en que los objetivos estaban siendo respondidos en cada parte del documento. En la tabla, se relacionan los nombres de los capítulos, los apartados y los subtemas que componían el trabajo de grado. Además, se hizo una descripción de las tareas a realizar, los insumos y las fuentes requeridas en el proceso de la escritura, el avance que se tenía y la posible fecha de culminación de los

capítulos. Esto permitió dar una mirada global al trabajo de investigación, determinar el porcentaje de avance de los capítulos para ser terminados y establecer una fecha de entrega para evaluación. Finalmente, siguiendo este plan de texto y cumpliendo con las tareas establecidas, se culminó la escritura del informe de la investigación.

Figura 10. Fragmento de la tabla de contenido “Plan de texto”. Fuente: elaboración propia,

TABLA DE CONTENIDO					
Nombre del Capítulo o apartado del documento.	Enuncie los puntos que componen este capítulo o apartado. Indique cada punto con viñetas.	¿A qué objetivos o tareas responde este capítulo con respecto a los objetivos de investigación? Elabore una breve justificación del capítulo.	¿Qué insumos/ fuentes tengo para la escritura de este capítulo?	Porcentaje de avance de este capítulo para ser terminado.	Fecha de finalización de este capítulo para ser entregado a jurados de evaluación.
Agradecimientos	Pendiente escribir	Este apartado tiene como propósito agradecer a las personas (mi mamá, mi hijo, mi tutora, la línea de investigación a la que pertenece mi trabajo de grado) y a las instituciones (Minciencias) que aportaron a la escritura del trabajo de grado y a mi proceso de formación durante la maestría. Bien	➤ Definir específicamente a quién van a estar dirigidos los agradecimientos. ➤ Escribir el texto.	0%	30 abril (Se puede entregar este apartado en el primer ensamble del trabajo de grado)
Resumen del proyecto	ok	Este apartado tiene como objetivo presentar de manera sintética al lector: el contexto donde se desarrolla esta investigación, el problema a tratar, los objetivos, el diseño metodológico y algunos resultados del trabajo de grado.	➤ Empezar a escribir los resultados y conclusiones del trabajo de grado para mencionar los más relevante en este apartado.	80%	20 mayo (Se puede entregar este apartado en el primer ensamble del trabajo de grado)
Lista de figuras	● Figura 1. Fragmento del temario para realizar las	Este apartado mostrará una lista de las imágenes que se han incorporado a lo largo del trabajo de investigación (pantallazos de fragmentos de los	➤ En espera de incorporar más figuras de ser necesario.	80%	15 junio (Se puede entregar este apartado en el

Capítulo VI. Reconstrucción y análisis del proceso de investigación

A modo de prólogo

Este capítulo está dividido en dos partes. En la primera parte, se relata la trayectoria laboral y profesional de la docente investigadora en diferentes contextos educativos, con el propósito de describir las experiencias lúdicas implementadas en su práctica pedagógica. Esta parte se escribirá a modo de autorrelato y por microcapítulos; por eso será narrado en primera persona. En la segunda parte, a modo de epílogo, se hace un ejercicio autorreflexivo que pretende mostrar la relación de las experiencias lúdicas con la formación integral infantil de niños y niñas en edad preescolar en el área rural, a partir de la práctica pedagógica de la docente investigadora.

6.1 Autorrelato. Trayectoria profesional y experiencias lúdicas implementadas por una docente de preescolar en el área rural

I. El comienzo de la historia: ¿Por qué ser una maestra?

Desde muy niña, alrededor de los 7 años, me gustaba jugar y compartir con niños pequeños; disfrutaba de las vacaciones en casa de mis tías que tenían bebés, pues esto me permitía estar cerca de ellos. También jugaba con mis amigas a la escuela: yo era la docente y ellas mis estudiantes; me gustaba imitar a mi docente de segundo grado, que se llamaba Mariela, porque era dulce, cariñosa, agradable y dejó en mí recuerdos significativos. Ella fue mi primer referente para inclinarme hacia el ejercicio docente, porque admiraba el sentido social que la caracterizaba, la forma como organizaba sus clases y su preocupación por los estados emocionales de sus estudiantes: si estábamos tristes o bajos de ánimo lo podía notar y se acercaba a nosotros para dialogar e indagar qué nos pasaba. Eso despertó en mí el deseo de trabajar en el campo de la educación para ayudar a otras personas desde mi labor; ella, sin pensarlo, me enseñó la responsabilidad ética y política del maestro, “la que se sabe afrontada en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase. Es por esta ética inseparable de la

práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos, por la que debemos luchar” (Freire, 2004, p. 8).

II. Experiencias que reafirmaron mi vocación docente

En el grado noveno debía realizar una experiencia de alfabetización (Servicio Social Estudiantil Obligatorio)⁹ para terminar la educación básica; opté por hacerla en un jardín infantil pequeño que quedaba en mi barrio. Allí desempeñaba funciones de acompañamiento a los niños y las niñas de transición en sus actividades pedagógicas, en el recreo y en la alimentación. La interacción con la docente y con los niños en estas actividades escolares hizo que reafirmara y me apasionara más de la profesión docente. Este, además, fue mi primer acercamiento al trabajo con infantes.

III. Mi primera travesía en contextos educativos infantiles

En el año 2009 inicié mis estudios en la Licenciatura en Pedagogía Infantil. En ese mismo año empecé a realizar la práctica profesional en un hogar infantil de Bienestar Familiar. El trabajo era similar al que hice en la alfabetización, pero con objetivos distintos: observar y analizar las prácticas pedagógicas de la docente titular para evidenciar debilidades y problemáticas de los procesos educativos y plantear un proyecto pedagógico que las fortaleciera.

La práctica profesional me permitió relacionarme con los procesos pedagógicos, interactuar con los niños y las niñas y familiarizarme con las dinámicas del mundo de la educación. El rol de aprendiz enriqueció mi profesión al observar docentes con mayor experiencia, y ellas también aprendían de las practicantes: “siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices, y por lo tanto educadores, o como educadores, y por eso aprendices también” (Freire, 1994, p. 46).

⁹ El servicio social estudiantil obligatorio hace parte integral del currículo y, por ende, del proyecto educativo institucional del establecimiento educativo. Por lo anterior, es requisito indispensable para la obtención del título de bachiller, de conformidad con lo dispuesto en el artículo 11 del Decreto 1860 de 1994, en armonía con el artículo 88 de la Ley 115 de 1994.

IV. Mi primer grupo como docente de preescolar

Mi primera experiencia como docente titular fue en el año 2015 en un jardín ubicado en el oeste de Cali. El primer día de trabajo estuvo lleno de muchos sentimientos. Estaba feliz porque iba a empezar a ejercer mi profesión, pero también sentía nostalgia, temor, angustia y miedo, dada la responsabilidad que estaba adquiriendo. Tenía a mi cargo 15 niños entre los 3 y 4 años de edad. El jardín estaba organizado por salones temáticos (arte, música, gimnasio, matemáticas, biología y cuento), lo cual era innovador, pues los estudiantes podían moverse y desplazarse por cada espacio pedagógico. En la práctica, me encontré con niños y niñas sin hábitos alimenticios saludables y sin la capacidad de controlar sus emociones; mi intención era fortalecer sus procesos de formación.

Estuve un año en este jardín y la experiencia fue enriquecedora; gracias a mi trabajo constante logré que los niños cambiaran sus hábitos de alimentación. Con el niño que no controlaba sus emociones realicé un trabajo que implicó reconocer qué le sucedía y la razón de sus *pataletas*; evidencié que tenía muchos vacíos afectivos y que sus comportamientos no eran normales; se expresaba con agresividad dando golpes a los demás, incluida yo. Empecé por brindarle mucho amor, espacios de escucha y comprensión, ya que, de acuerdo con Maturana (1993), el amor ejerce un rol importante para el desarrollo sano y normal del niño. Noté que al sentirse apreciado empezó a hacer un cambio en sus conductas.

Luego de un año volví a trabajar en este jardín, pero esta vez como coordinadora pedagógica. A pesar de ser un equipo receptivo y dinámico, solo dos de las cinco docentes que tenía a mi cargo eran profesionales; las otras tres no se habían preparado académicamente. Los jardines privados tienden a contratar personal no calificado, lo cual afecta los procesos formativos de los niños y las niñas, ya que son personas que no tienen la experiencia ni los saberes pedagógicos para ejercer el cargo. Freire (1994), respecto a los procesos de cualificación de los docentes, plantea lo siguiente:

El hecho de que enseñar enseña al educador a transmitir un cierto contenido no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo, ni lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética,

política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. (p. 46)

V. Del contexto urbano al contexto rural: el nombramiento docente

En el año 2018 fui nombrada en el Magisterio con la Secretaría de Educación del departamento del Cauca en una plaza de preescolar en una zona rural, ubicada en el municipio de Balboa, donde actualmente soy docente¹⁰. Cuando llegué a este contexto todo era diferente para mí: la cultura, las personas, las costumbres, el clima, porque siempre había vivido en la ciudad. Me costó mucho trabajo adaptarme a este nuevo lugar, pues hacía demasiado frío; en ocasiones sentía que me congelaba. Además, extrañaba a mi familia y eso me entristecía.

En mi trabajo cotidiano en la escuela, observé prácticas pedagógicas descontextualizadas porque vislumbré que no se aprovechaban la experiencia, los saberes de los niños y sus familias y los recursos del contexto para generar nuevos conocimientos y aprendizajes. También noté que el rol del docente era transmitir información y el papel de los niños era recibirla. El foco de la educación eran los resultados y no el proceso. En otras palabras, en la comunidad educativa existía un fuerte arraigo a la educación bancaria (Freire, 2005), donde se hace una donación de conocimiento de los que se consideran sabios a los que se consideran inexpertos. En mi práctica docente he tratado de darle un giro a las metodologías implementadas en la institución, intentando relacionarme con las familias y las docentes, entendiendo sus creencias, pero a la vez orientándoles para que puedan gestar algunos cambios pedagógicos que son necesarios para fortalecer los procesos de formación integral de los niños y las niñas.

En relación con el contexto, me he ido acostumbrando a estar allí. Todo este proceso ha enriquecido mi vida como persona y como maestra. Ser docente es una labor que requiere mucho compromiso; por eso quiero aportar a los procesos de la escuela sin hacer señalamientos, más

¹⁰ “El concurso de méritos para ingreso al servicio educativo estatal es el proceso mediante el cual, a través de la evaluación de aptitudes, experiencia, competencias básicas, relaciones interpersonales y condiciones de personalidad de los aspirantes a ocupar cargos en la carrera docente, se determina su inclusión en el listado de elegibles y se fija su ubicación en el mismo, con el fin de garantizar disponibilidad permanente para la provisión de vacantes que se presenten en cualquier nivel, cargo o área de conocimiento dentro del sector educativo estatal”. (Artículo 8° del Decreto 1278 de 2002).

bien comprendiendo la razón de ser de ciertas prácticas y creencias educativas, teniendo en cuenta que en este lugar convergen diversas historias educativas y experiencias pedagógicas y familiares. Por ello, los padres de familia esperan por parte de los docentes una experiencia educativa que contemple los mismos pilares pedagógicos que ellos vivieron en su trayectoria escolar, pero en un mundo que ahora es diferente. Por ejemplo, pensar que repetir planas es algo que aporta a la formación académica, social y personal del estudiante, o el hecho de creer que tener cuadernos llenos de actividades refleja la generación de mayor conocimiento, desvalorizando la existencia de que hay nuevas metodologías que involucran las experiencias de la cotidianidad, las vivencias, la exploración, y que lo más importante en estas edades es generar aprendizajes para la vida.

VI. Procesos educativos en Mi Pequeño Mundo

En el área rural fue necesario generar estrategias para conocer a mis estudiantes y a sus familias y reconocer quiénes eran las personas responsables de acompañar el proceso educativo. En mi práctica pedagógica fue muy importante producir confianza para que los estudiantes se sintieran seguros; esto implicaba hablarles siempre en positivo y motivarlos a concluir las actividades. Tener en cuenta sus opiniones, gustos e intereses y saber qué les gustaría aprender y qué les llamaba la atención fue importante para planear el trabajo pedagógico del aula.

También busqué articular los proyectos bases de la institución (la huerta y la crianza de pollos) a las actividades escolares diarias. Fui involucrando paulatinamente a los padres de familia en el desarrollo de estos proyectos; los que lograron vincularse se sintieron importantes al compartir sus saberes populares de la siembra y cría con sus hijos y las docentes, porque esto les dio un rol activo en los procesos de aprendizaje implementados en la escuela. Estas estrategias pedagógicas me permitieron aprovechar los recursos naturales que ofrece la escuela rural. Por ejemplo, sacar a los niños de los salones de clases y de la rutina para recorrer la escuela, ir a las zonas verdes a abrazar los árboles o regar las hortalizas, ir a visitar a los pollos; en síntesis, estas actividades nos invitaban a explorar, a descubrir, a interactuar con el entorno, haciendo que los niños se cargaran de energía y construyeran nuevos aprendizajes fuera del aula de clases.

VII. Aventuras en el campo, experiencias en Mi Pequeño Mundo

En este apartado describiré algunas de las experiencias lúdicas que se llevaron a cabo en la escuela preescolar Mi Pequeño Mundo, en Balboa; hablaré de su organización, de los participantes y de su importancia. Además, incluiré algunas fotografías para ilustrar y recrear visualmente los procesos vividos.

La Siembra de Hortalizas en la Huerta Escolar. Este es un proyecto que empezamos a implementar en el kínder desde el año 2018, con la intención de mejorar los hábitos alimenticios de los niños y las niñas y de aprovechar los recursos del contexto y los saberes culturales de las familias en las labores de siembra y cosecha.

Llevamos a cabo el proyecto en 3 fases. En la primera fase (*la planeación*), dialogamos con las familias para compartirles la idea y definir un espacio en la institución para organizar la huerta a través de un trabajo colectivo. En la segunda fase (*la sensibilización*), gestionamos los recursos para abonar la tierra mediante la donación de semillas y productos orgánicos. En la tercera fase (*la ejecución*), realizamos una minga en la comunidad para preparar la tierra e iniciar la siembra. Posteriormente, las docentes convocamos a las familias para iniciar el proceso de sembrado. Una parte de las hortalizas que se cosecharon fueron consumidas por los niños en el restaurante escolar, y la otra la vendimos para recaudar recursos y continuar con el proyecto en el año lectivo siguiente.

Este proyecto fue importante porque los niños y las niñas aprendieron hábitos de alimentación saludable y, transversalmente, abordamos temas como: los diferentes tipos de alimentos, los hábitos de higiene, el cuidado y el respeto del medio ambiente y el crecimiento de las plantas. Además, las familias compartieron en la escuela los saberes que tenían en relación con la preparación de las eras de la huerta, la siembra de las hortalizas, el cuidado para su mantenimiento y la recolección de la cosecha.

Figura 11. *Collage de trabajos realizados en la huerta escolar, año 2019.* Fuente: archivo propio



Corral Crianza de Pollos. Este proyecto lo creamos simultáneamente con el de la Huerta Escolar y, al igual que este, tenía el propósito de crear hábitos de alimentación saludable en los niños y las niñas, a través de la crianza de pollos, que a la vez servirían como complemento de alimentación en el restaurante escolar.

Lo llevamos a cabo en 3 fases. En la primera fase (*la planeación*), dialogamos con las familias para compartirles la idea y determinar un espacio en la institución para organizar el galpón de los pollos. En la segunda fase (*la sensibilización*), mediante la donación de pollos por parte de los padres de familia y la gestión del alimento por parte de las docentes, obtuvimos los recursos para iniciar con el proyecto. En la tercera fase (*la ejecución*), realizamos una minga con la comunidad para construir el galpón de los pollos. Posteriormente, iniciamos la cría y asignamos labores a cada una de las familias en relación con la limpieza y el cuidado de los animales. Una parte de la primera camada de pollos fue consumida por los niños y las niñas en el restaurante escolar, mientras con la otra parte hicimos un almuerzo en una integración para celebrar el día de la familia. En la segunda camada, nuevamente entregamos unos pollos al restaurante escolar, mientras con la otra parte realizamos la despedida de fin de año con toda la comunidad educativa, ofreciendo un almuerzo; los pollos restantes los vendimos para recaudar recursos y continuar con el proyecto en el año lectivo siguiente.

Este fue un proyecto crucial porque permitió enseñar a los niños y las niñas el tipo de aves, el ciclo de vida, el respeto y el cuidado de los animales y los beneficios que les ofrecen a los seres humanos. Visitábamos a los pollos, les cambiábamos el agua y les dábamos alimento (una mezcla de maíz y los sobrantes de comida que dejaban los estudiantes en el restaurante). Fue relevante en este proyecto la participación de las familias en los procesos educativos de sus hijos, pues se vincularon a la escuela al compartir sus saberes populares mediante prácticas que para ellos eran cotidianas en relación con la crianza de animales.

Figura 12. *Pollos criados en el corral del kínder, año 2019. Fuente: archivo propio.*



Juegos infantiles con llantas recicladas y pintura de murales. El desarrollo de esta propuesta tuvo como propósito proporcionar un ambiente lúdico y atractivo donde los niños y las niñas pudieran jugar, explorar, correr y divertirse. Por esto, planteamos la idea del proyecto en tres fases. En la primera fase (*la planeación*), socializamos con los padres de familia la información relacionada con el proyecto y definimos las actividades a realizar. En la segunda fase (*la sensibilización*), establecimos los compromisos en fechas y labores a realizar por parte de los padres de familia y las docentes. En la tercera fase (*la ejecución*), los padres de familia llegaron al acuerdo de que dos grupos se encargarían de realizar una rifa de pollos asados con

gaseosa para recaudar los recursos para el mural y otros dos grupos se responsabilizarían de recolectar las llantas. Los docentes gestionarían la pintura con la alcaldía.

En un trabajo en equipo pintamos varios murales en diferentes paredes de la sede y creamos juegos infantiles con llantas recicladas basándonos en las figuras que los niños y las niñas propusieron, y las ubicamos en las zonas verdes; hicimos un carro, un gusano, una barra de equilibrio, una moto y una cebra. Así, se embellecieron las instalaciones de la escuela y los niños y las niñas se notaron muy contentos por tener nuevos espacios para jugar y dejar volar su imaginación; disfrutaron montarse en el carro y decir *¡Popayán, Popayán!*, simulando un bus de los que brindan este tipo de transporte; así, se evidencia la relación del juego con la expresión de ciertas manifestaciones de la cultura (Huizinga, 1938).

Figura 13. *Juegos infantiles con llantas recicladas y pintura de murales, año 2018. Fuente: archivo propio.*



Festividades. Implementé algunas experiencias festivas en el kínder, porque los niños y las niñas amaban las fiestas, los globos, los ponqués y las celebraciones, convirtiendo esto en una estrategia pedagógica para darles la bienvenida. Hice más agradable su llegada a la escuela por primera vez, ya que muchos venían con miedos, angustias y tristeza. Les decoraba con globos y

cortinas de papel coloridas, comíamos torta, refrigerio y helado. También celebraba sus cumpleaños, porque para ellos era muy especial: lo anunciaban con una semana de anticipación y esperaban pasar un divertido día, además porque había niños a los que nunca les festejaban. Para estas ocasiones, realizábamos una fiesta pequeña y compartíamos una torta, celebrando en grupo a los cumpleaños de cada mes; también les daba pequeños detalles que para ellos eran muy significativos.

El día de la familia también fue una celebración importante, ya que nos integrábamos como escuela y hogar y realizábamos varias actividades lúdicas, como partidos de fútbol, carreras de encostalados, concurso de canto, declamación de poesías, tejidos de tapetes para que los niños los usaran en la lectura de cuentos, entre otras. Compartíamos, además, un almuerzo con todas las familias (2 miembros del hogar por cada uno de los niños), donde utilizábamos parte de los pollos criados en el galpón del kínder para hacer consomé y arroz con pollo.

Figura 14. *Festividades y actividades lúdicas en el día de la familia, año 2019. Fuente: archivo propio.*



Actividades socioculturales. Los niños y las niñas de kínder pocas veces eran tenidos en cuenta para el desarrollo de los actos socioculturales que se llevaban a cabo en la institución. Frente a esto, las docentes considerábamos importante que se les diera participación, pues ellos también eran sujetos valiosos dentro de los procesos culturales que se desarrollaban en la escuela. Así, empezamos a darles un lugar dentro de estos actos y experiencias lúdicas; por ejemplo: bailes, cantos, declamación de poemas, dramatizados y caravanas realizadas por el municipio en fechas especiales para conmemorar el Día de la Madre, el Día del Padre, el Día del Idioma, el aniversario de la institución, la fundación del municipio de Balboa y la semana deportiva. En las diferentes experiencias que implementé con los niños y las niñas, primero les preguntaba en qué les gustaría participar y los iba ubicando en una categoría con la que estuvieran a gusto; esto los entusiasmaba porque ponían en práctica sus habilidades.

Para las experiencias lúdicas de baile, escogíamos colectivamente una canción acorde con la celebración, montábamos la coreografía y ensayábamos una vez por semana; los padres de familia se encargaban de elaborar los vestuarios. Para los dramatizados, los niños y las niñas seleccionaban un cuento que les gustara y el personaje que querían representar; mi rol era crear el guión y coordinar los ensayos semanales; para esta actividad realizábamos los trajes con material reciclable con la ayuda de las familias. Para el Día de la Madre y del Padre, a los niños y las niñas les gustaba declamar poesías, y en el día del idioma recitaban rimas, trabalenguas y algunos contaban chistes. En la semana deportiva, no orientábamos clases de tipo académico, sino que todo estaba relacionado con deporte: organizábamos equipos de fútbol (uno por cada salón del kínder) y en La Bombonera, que es el polideportivo del municipio, realizábamos los torneos.

Figura 15. *Collage de diferentes actos socioculturales en la sede Mi Pequeño Mundo, año 2019. Fuente: archivo propio.*



VIII. Aprendizajes pedagógicos derivados de la reconstrucción de mi trayectoria docente

La reconstrucción de mi trayectoria como docente de preescolar me ayudó a evidenciar que el sentido de la educación en este nivel debe estar encaminado a aportar a la formación integral de los niños y las niñas, creando experiencias a partir de sus necesidades e intereses e involucrando las prácticas de su comunidad y su vida cotidiana. Esto con el propósito de dar valor a la riqueza cultural del contexto y, desde ahí, crear aprendizajes que puedan ser útiles en la vida cotidiana de los educandos; así como también para sensibilizar a niños, niñas y familias sobre su identidad rural y campesina.

A partir de la elaboración del autorrelato, pude identificar que he aprendido la importancia de no centrar mi proceso de enseñanza en la parte académica, en el aprendizaje de las vocales, los números, los colores, las figuras, entre otras. Mi experiencia docente me ha enseñado a tener una visión más amplia de lo que se espera que los niños y las niñas aprendan y

a darle mayor énfasis al fortalecimiento de las habilidades sociales, llevándolos a reflexionar sobre valores como la amistad, la honestidad y el respeto a las diferencias, tan necesarios para establecer relaciones de convivencia armónica.

La descripción de las experiencias lúdicas me permitió entrever que las intervenciones pedagógicas que desarrollamos en la escuela deben estar mediadas por la articulación de las dimensiones del desarrollo (ética, estética, corporal, cognitiva, comunicativa, socio-afectiva y espiritual), y que el paso por el preescolar debe ser recordado con alegría. Para lograrlo, es necesario proponer experiencias pedagógicas amenas y divertidas donde los niños y las niñas puedan jugar, explorar, asombrarse, sentir alegría.

De mi experiencia en el área rural, resalto como aprendizaje la importancia del reconocimiento del contexto a la hora de diseñar mis clases y las experiencias lúdicas. Pensar el contexto implica entender el territorio y los sujetos con los que trabajaremos, en relación con sus prácticas, sus rituales y sus modos de pensar, para diseñar los procesos pedagógicos y para aprovechar los espacios y los recursos naturales, los cuales tienen un valor pedagógico invaluable.

Mi inmersión en el contexto rural también me enseñó a valorar las pequeñas cosas que pueden dar felicidad: la naturaleza, los árboles, la cosecha de alimentos. He aprendido que las pequeñas cosas, momentos y experiencias pueden hacer que un niño sea feliz. Por ejemplo: los juegos, las experiencias lúdicas y el tiempo de calidad que compartes con ellos los entusiasma y los asombra; eso lo recarga a uno de energía y lo motiva a transformar y embellecer todo lo que está alrededor. Del mismo modo, he aprendido a desarrollar procesos educativos contextualizados que involucren la imaginación, la creación, la vida, el juego, el entorno, las tradiciones y los saberes previos de los estudiantes. Para Vigotsky (1999), la imaginación establece una relación estrecha con la variedad de experiencias que viven los niños y las niñas, es decir, entre más representativas sean esas vivencias, mayores serán los elementos que los lleven a desarrollarla.

IX. Aprendizajes personales derivados de la reconstrucción de mi trayectoria docente

A partir de la reconstrucción de mi trayectoria docente, identifiqué que durante toda mi carrera he tenido experiencias que me han enriquecido en términos de lo profesional, pero, sobre todo, a nivel personal. El primer aprendizaje a nivel personal ha sido ser paciente; como docente, comprendes que la educación es un proceso y que todo tiene un tiempo; así, aprendes a respetar los ciclos de aprendizaje de tus estudiantes y los ritmos de trabajo de tus compañeros y de las familias. Finalmente, he aprendido a ser paciente conmigo misma, a no cuestionarme ni a desmotivarme cuando las cosas no salen como lo esperaba o como lo había planeado.

El segundo aprendizaje ha sido la tolerancia. Por ejemplo, hay cosas que no funcionan bien en el sistema educativo, en los procesos educativos que se implementa en las escuelas; en el campo de la educación debes aprender a tolerar esta diversidad de ritmos, ideas y formas de operar, porque, a pesar de que las necesidades son evidentes en la realidad escolar, los tiempos de las escuelas y del sistema educativo son complejos, tienen pausas y pocas veces evolucionan de la manera esperada.

El tercer aprendizaje es la habilidad para observar y escuchar. Este es un aprendizaje que he adquirido de manera procesual; la experiencia te va enseñando la importancia de callar para poder escuchar de manera atenta las historias de la vida cotidiana que cuentan los niños y las niñas. De estas historias aprendes a conocerlos porque ellos te hablan de lo que les gusta, lo que no les gusta, a qué se dedican sus familias, lo que hacen en los tiempos libres y en las vacaciones. Este conocimiento cotidiano se puede potenciar e integrar a los proyectos educativos que como docente implementas en tus clases.

El cuarto aprendizaje ha sido la recursividad y la innovación. Las docentes de preescolar aprendemos a utilizar todo lo que encontramos para construir material, y esto nos lleva a ser creativas e innovar. El proceso pedagógico te va enseñando que no podemos tener un trabajo monótono y aburrido, porque esto no aporta en la formación de los niños; al contrario, limita su creatividad al no ver nada nuevo. Aprendemos la importancia de capacitarnos día a día; el mundo de la educación cambia constantemente: cada vez salen nuevas leyes, nuevas normas, surgen

nuevas metodologías y hay que ir transformando y enriqueciendo los procesos para mejorar la calidad de la educación.

X. Enseñanzas que se han derivado de mi práctica pedagógica

Nuestra labor como docentes no se limita a enseñar contenidos en la escuela; también son relevantes los aprendizajes y las enseñanzas que se configuran a partir de las interacciones entre los miembros de la comunidad educativa. Por esto, es importante que los docentes puedan reconocer las enseñanzas que comparten los distintos actores que protagonizan los procesos educativos.

Así es como, a través de mi experiencia pedagógica, he enseñado a los **padres de familia** la importancia de participar en las actividades que se desarrollan en la institución educativa, no como una obligación, sino como una corresponsabilidad frente al proceso de formación de sus hijos. También les he mostrado el sentido de la educación preescolar, su importancia y una posible forma de educar y trabajar en casa de acuerdo con las características de esta etapa de vida, respecto a los temas a abarcar y las metodologías que podrían favorecer determinados aprendizajes; además, les he explicado por qué no son convenientes las tareas escolares y cuál es el sentido pedagógico de jugar con ellos en esta etapa de desarrollo.

A los niños y las niñas les he enseñado a creer en sí mismos. Les resalto las habilidades sociales para convivir en armonía con la comunidad, les enseño a respetar a los demás, a comprender que podemos tener opiniones diferentes y que la solución no está en pensar igual, sino en ser tolerante con los otros puntos de vista. También les he enseñado a cuidar su cuerpo, a cómo reaccionar si se sienten intimidados por un adulto, incluso por otro niño o joven, que cualquiera que sea la situación deben comunicarlo y buscar ayuda.

A mis colegas les he enseñado que el trabajo docente requiere compromiso ético y político, porque trabajamos con seres humanos, no con máquinas. Cuando fui coordinadora, hacía énfasis en la importancia de proponer siempre actividades y experiencias motivadoras para los niños, que los invitaran a participar y que fueran innovadoras, además de considerar siempre

el contexto en el que se encuentran. Hacía hincapié en observar y escuchar todo lo que sucede con ellos y sus familias para pensar las planeaciones de clases y, además, para brindar apoyo desde la institución en caso de ser necesario. Todas las problemáticas que se viven en casa afectan el proceso de formación y se evidencian en comportamientos, en reacciones y en las interacciones sociales.

6.2 Epílogo. Aportes de las experiencias lúdicas a la formación integral de niños y niñas y las familias de preescolar

Aportes a los niños y niñas a partir de las experiencias lúdicas en la escuela

En el desarrollo de la experiencia de siembra de hortalizas en la Huerta Escolar, es importante la relación directa que se establece entre los niños, las niñas y el medio ambiente, a partir de actividades como la preparación de la tierra, el sembrado y la cosecha. Estas actividades hacen parte de su vida cotidiana y las realizan de la misma manera como lo hacen sus padres en las fincas, lo que las carga de sentido y las acerca a ellos: “el lenguaje usado en la vida cotidiana me proporciona continuamente objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí” (Berger y Luckmann, 1968, p. 37). Además, mediante estas prácticas resignifican y comprenden las labores propias de su contexto, generando un sentido de pertenencia con su comunidad y sus familias campesinas.

Los niños y las niñas, al ubicarse como sujetos activos en el proyecto de la Huerta, asumen un rol en el proceso, lo que permite desarrollar sus gustos, pasiones y habilidades. Además, se sienten motivados porque el juego está mediando todo el tiempo el proyecto. Por ejemplo, ellos de manera libre ejercen roles atendiendo su emocionar, como el agricultor, el vendedor de hortalizas, el comprador de la cosecha de las hortalizas, entre otros; al hablar del juego, Maturana (1993) plantea:

Es una actividad vivida sin propósitos aun cuando por otro lado tenga un propósito, y que frecuentemente realizamos de manera espontánea, tanto en la infancia como en la vida

adulta, cuando hacemos lo que hacemos atendiendo en nuestro emocionar al hacer y no a sus consecuencias. (p. 89)

A partir de estas interacciones se construyen aprendizajes significativos que posteriormente los niños y las niñas pueden llevar a cabo sin necesidad de instrucciones, dadas las acciones de repetición que se ejercen en las labores realizadas en el proyecto. En este sentido, “el juego cobra inmediatamente sólida estructura como forma cultural. Una vez que se ha jugado permanece en el recuerdo como creación o como tesoro espiritual, es transmitido por tradición y puede ser repetido en cualquier momento” (Huizinga, 1938, p. 23). Los niños y las niñas, cuando participan directamente en el proceso de sembrado, cuidado y recolección de hortalizas, crean lazos afectivos con la naturaleza al tener contacto constante con ella, y reconocen los alimentos que se pueden sembrar y los que no. También se fortalece el trabajo colaborativo a medida que cada uno se responsabiliza de una labor; por ejemplo, recoger la maleza, regar las plantas, amarrarlas a los palos para ayudar en su crecimiento, abonar la tierra, entre otros. En otras palabras, niños y niñas se ubican como parte importante del proyecto, valorando su trabajo y el de sus familias y reconociendo este tipo de alimentos como parte de una alimentación saludable y balanceada.

Así mismo, en el proyecto de crianza de pollos se da un reconocimiento importante al contexto por medio de la exploración, las interacciones con la naturaleza y los animales. El aprovechamiento de los lugares y recursos que ofrece la escuela para crear y llevar a cabo experiencias pedagógicas promueve los aprendizajes por experiencia y descubrimiento, donde los niños y las niñas construyen nuevos conocimientos a partir de las vivencias y la exploración del medio. Este tipo de propuestas implica curiosidad e inquietud por parte de los participantes (docentes, estudiantes y sus familias), lo que potencia y reconoce los saberes de todos los actores a partir del uso de metodologías colaborativas: “en las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso” (Freire, 2004, p. 13). En este tipo de aprendizajes el docente es un mediador que muestra respeto por la curiosidad que tienen los niños y las niñas y estimula su capacidad de creación, promoviendo en ellos el asombro y la capacidad de hacer preguntas. Por ejemplo: ¿cómo nacen los pollitos?, ¿por qué no

comen de toda clase de alimentos?, ¿por qué tienen plumas y no pelos? Y ellos mismos, mediante la participación y la experimentación, van encontrando respuestas a sus inquietudes y estructurando sus saberes.

Los procesos inmersos en la construcción de los juegos infantiles con llantas le permiten a la comunidad educativa hacer parte de los cambios en la infraestructura de la escuela, en encuentros donde se reconoce la importancia de los intereses de cada participante en escenarios de trabajos colaborativos. Se implementa el uso del reciclaje al utilizar llantas usadas, lo que promueve en los niños y las niñas el reconocimiento de variadas formas de aportar al cuidado del medio ambiente, dando un segundo uso a las cosas, lo que también implica reducir el consumismo. Este fue un trabajo que se desarrolló en las zonas verdes del kínder, lo que ahora permite la exploración del contexto, dando espacio a los niños y las niñas para liberar su energía, fortalecer su corporalidad, su habilidad para construir autonomía y su motivación para aprender, dejando de lado el sedentarismo que muchas veces implica el trabajo en el aula. También se fomenta la creatividad de los niños y las niñas, al ser ellos los que proponen las figuras que quieren que sus padres construyan para ubicarlas en el parque, y al hacerse partícipes del proceso de pintura al escoger los colores y ayudar en la decoración, involucrando así las expresiones artísticas como actividades rectoras en las intervenciones en la escuela preescolar.

Así, al tener en cuenta las opiniones e intereses de los niños y las niñas en cuanto a las labores a realizar y la forma de hacerlas, se robustecen la comunicación y los procesos sociales tan propios de las prácticas pedagógicas que buscan ese fortalecimiento integral que involucra la tolerancia y el respeto por la diversidad:

Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación -como tarea enorme-, destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. (Arias, 2017, p. 33)

Lo más revelador de esta experiencia lúdica fue descubrir cómo los niños crean todo un mundo de fantasía alrededor de los juegos, divirtiéndose y dándoles significado a cada una de las

figuras que se construían, imaginando y ubicándose con mucha seriedad en ese mundo, personificando lo que quieren representar sin preocuparse por nada más. Esto supuso un ejemplo para la docente, al comprender que lo que el niño hace en el presente lo hace pensando en ese mismo momento y no en proyecciones futuras. Maturana (1993) lo describe así:

Jugar es atender el presente. Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace; un niño que juega a ser doctor, es doctor; un niño que juega a cabalgar un caballo con palo, cabalga un caballo. El jugar no tiene nada que ver con el futuro, jugar no es una preparación para nada, jugar es hacer lo que se hace en su total aceptación, sin consideraciones que nieguen su legitimidad. (p. 144)

Por eso es importante entender el potencial del juego, que algunas veces se invalida por el afán del diario vivir o por las exigencias académicas que plantea la escuela. Los adultos no viven el presente ni siquiera cuando juegan con los niños y las niñas, porque siempre piensan en el futuro, en lo que deben hacer más tarde, en las tareas pendientes relacionadas con el trabajo o la vida personal, desaprovechando así esos momentos importantes del ahora de las experiencias lúdicas, que deben tener un espacio y un tiempo definidos para llevarse a cabo sin preocupaciones externas que no las dejan fluir libremente.

En las celebraciones de bienvenida que se les hacen a los niños y las niñas cada vez que inicia un año lectivo y en las celebraciones de cumpleaños cada mes, se les ubica como sujetos importantes dentro del proceso educativo. Al hacerlos sentir valiosos y queridos estarán más cómodos y dispuestos a participar de lo que la escuela propone, además de aumentar su autoestima al sentirse protagonistas de estos eventos. Es por esto que es importante la labor social inmersa en el rol docente: “es evidente que reconocer la importancia de nuestra tarea no significa pensar que es la más importante de todas. Significa reconocer que es fundamental. Y algo más: es indispensable para la vida social” (Freire, 1994, p. 68). A medida que empezamos a articular a los procesos educativos la afectividad, estamos ayudando a construir unos mejores sujetos para la sociedad.

Todas las experiencias festivas celebradas en la escuela favorecen el desarrollo socioafectivo, al ser actividades vinculantes que fortalecen lazos emocionales no solo entre los niños y las niñas que cotidianamente habitan el salón de clases, sino, además, entre las familias cuando participan en ellas de manera activa. Y es que la afectividad es un elemento importante en nuestra práctica pedagógica, como lo plantea Freire (2004):

No hay que pensar que la práctica educativa vivida con afectividad y alegría prescinda de la formación científica seria y de la claridad política de los educadores o educadoras. La práctica educativa es todo eso: afectividad, alegría, capacidad científica, dominio técnico al servicio del cambio o, lamentablemente, de la permanencia de hoy. (p. 64)

Cuando la práctica pedagógica se aleja de la afectividad, el rol del docente tiende a ser el de transferidor de conocimientos, el que ejerce su labor desde relaciones verticales, haciéndola poco humanista.

Las experiencias socioculturales les permiten a los niños y las niñas, desde edades tempranas, su participación en los diferentes actos culturales que se celebran en la escuela; al mismo tiempo, fortalecen su identidad, al sentirse personas valiosas no solo en la institución educativa, sino en la comunidad como tal, pues “la infancia ha venido siendo considerada como el espacio de tiempo vital que debe aprovecharse para la iniciación en la vida social de los que llegarán a ser, con el transcurso de los años, verdaderos actores sociales” (Gaitán, 2006, p. 10). Dentro de las prácticas pedagógicas que le apuestan a las transformaciones es fundamental el incentivar en los niños y las niñas su participación y disfrute en los procesos culturales propios de su comunidad, reconocer por qué se celebran y su importancia, ya que hacen parte de su herencia sociocultural; en medio de las dificultades y lo complejo del contexto, se aprende a identificar lo positivo que hay en él y que les hace aportes como seres sociales con capacidad de contribuir al cambio. En relación con esto, Freire (2004) afirma lo siguiente:

Aun sabiendo que las condiciones materiales, económicas, sociales y políticas, culturales e ideológicas en que nos encontramos generan casi siempre barreras de difícil superación

para la realización de nuestra tarea histórica de cambiar el mundo, también sé que los obstáculos no se eternizan. (p. 25)

Aportes a las familias desde las experiencias lúdicas, a partir de su vinculación en los procesos formativos

Al principio, la vinculación familia-escuela fue un poco compleja, dado que algunas familias estaban reacias a participar en algunas actividades porque no lo consideraban relevante, pero, sobre todo, porque no eran conscientes de su rol educativo en las actividades escolares, de las capacidades, las habilidades y los saberes populares que podían aportar en los proyectos escolares. A medida que se les socializó el proyecto de la siembra, paulatinamente se fueron integrando a él para aportar sus saberes, lo que permitió crear procesos de aprendizaje horizontales donde todos los participantes aprenden y comparten sus conocimientos de manera práctica y vivencial, en oposición a las prácticas pedagógicas homogéneas que desconocen las particularidades de cada territorio y de las personas que lo habitan.

En las actividades que realizan las familias en la escuela en el marco de los proyectos, se incorporan tradiciones familiares y comunitarias como el sembrado, la crianza de animales y la cocina artesanal de envueltos de maíz, choclo y yuca, las empanadas de queso y los tamales. Esta dinámica les enseña a los niños y las niñas la importancia de atesorarlas de generación en generación, además de mostrarles, desde edades tempranas, que existen otras formas de generar ingresos en sus hogares, con la venta de los pollos y de los alimentos.

Para la comunidad balboense, las festividades tradicionales son importantes, así como para las docentes, pues, además de incorporar las tradiciones culturales, se tejen vínculos afectivos entre las familias y la escuela. El día de la familia se realizan diferentes actividades donde los padres de familia juegan entre ellos y con sus hijos en actividades sencillas que no requieren la preparación de un gran espectáculo, pero sí el entusiasmo de intervenir en otro tipo de escenarios que enriquecen los procesos de aprendizaje a partir del fortalecimiento de valores como la honestidad, la tolerancia, el compartir, entre otros, que también hacen parte de esa formación sociocultural de las comunidades. Según Huizinga, “cuando el juego es un bello espectáculo, se da, inmediatamente, su valor para la cultura, pero semejante valor estético no es

imprescindible para que el juego adquiriera carácter cultural” (1938, p. 70). Ese día no se juega para demostrar quién es el mejor, ni para que haya ganadores, no hay premios para los que tengan desempeños sobresalientes, ni castigos para los que no son tan hábiles. El propósito está centrado en el fortalecimiento de vínculos entre la familia y la escuela, tan necesarios en la actualidad, cuando la escuela se visualiza como una organización ajena a la comunidad a la que pertenece; se trata de establecer relaciones educativas positivas que le apuesten a construir una sociedad más justa y equitativa.

En relación con lo anterior, la escuela, por medio de la labor de los docentes en la implementación de estas actividades lúdicas, se ubica como un organismo que, además de generar nuevos saberes, busca mantener las costumbres de las comunidades, su historia y sus tradiciones, consideradas como la riqueza cultural de una población; en este sentido, “la cultura, en sus fases primarias, tiene algo de lúdica, es decir, que se desarrolla en las formas y con el ánimo de un juego” (Huizinga, 1938, p. 67). Al mismo tiempo que los niños juegan y participan en la actividad de la crianza de los pollos, fortalecen las ideas de cultura propias de su comunidad.

Finalmente, después de realizar el análisis a las experiencias lúdicas que se implementaron en la sede Mi Pequeño Mundo, se puede concluir que este tipo de estrategias aportan al fortalecimiento de la formación integral de los niños y las niñas, ya que permiten el desarrollo de habilidades, destrezas, comunicación asertiva, trabajo colaborativo y capacidad de establecer relaciones asertivas con pares y con adultos, al situarlos como sujetos sociales desde temprana edad, motivando así el sentido de pertenencia a su comunidad. Así mismo, permiten la exploración del entorno y el reconocimiento de tradiciones y costumbres, al invitar a la participación con entusiasmo en diferentes actos culturales y procesos de agricultura propios de su contexto, en los que se articulan actividades de la vida cotidiana, valorando y creando en ellos una identidad que los caracteriza a la vez que les proporciona aprendizajes para la vida, que es uno de los principales objetivos de implementar experiencias lúdicas en la escuela.

Capítulo VII. Conclusiones: ideas pedagógicas para el diseño de experiencias lúdicas

Este capítulo responde al tercer objetivo específico trazado en esta investigación. Concretamente, se sugieren ideas pedagógicas para el diseño de experiencias lúdicas en el preescolar en contexto rural, tomando como referencia dos elementos pedagógicos claves de la Educación Popular y la Recreación y algunos relatos de la docente de preescolar: a) el diálogo de saberes (Ghiso, 2000; Freire, 1997; Berger y Luckmann, 1968); y b) lo lúdico como una estrategia transversal (Gaitán, 2006; Piaget, 1991; Arango, 2010; Vigotsky, 1999; Huizinga, 1938). Estos elementos son claves para el diseño de experiencias lúdicas porque permiten: a) reconocer y valorar los saberes populares y el saber docente, b) fomentar la construcción colectiva de aprendizajes y la participación comunitaria, c) concebir la escuela y el entorno vital, y d) desarrollar la imaginación y la creatividad en los educandos.

El diálogo de saberes para la creación de experiencias lúdicas en contexto rural

Como se mencionó en el marco conceptual (Capítulo IV), el diálogo de saberes se concibe como una posibilidad de reconocer las diferentes posturas que tienen los sujetos para construir opiniones comunes (Ghiso, 2000). Este es un elemento clave a considerar en los procesos de planeación y desarrollo de la construcción de las experiencias lúdicas porque permite el intercambio de ideas entre las familias y los docentes. Producto de ese compartir de conocimientos y experiencias, se pueden incorporar los saberes populares de las familias a las actividades pedagógicas, generando una construcción de aprendizajes en doble vía. Es decir, los docentes aprenden de los saberes cotidianos¹¹ de las familias, y ellas, de los conocimientos y la experiencia pedagógica de los docentes.

Busqué articular los proyectos bases de la institución (la huerta y la crianza de pollos) a las actividades escolares diarias. Fui involucrando paulatinamente a los padres de familia

¹¹ De acuerdo con Freire (1994), son conocimientos que se generan a través de la práctica en las acciones de la vida cotidiana y que desarrollan su propia ciencia.

en el desarrollo de estos proyectos; los que lograron vincularse se sintieron importantes al compartir sus saberes populares. (Serna, 2022, extracto del autorrelato)

En la escuela, es necesario que las familias reconozcan la importancia de su rol en los procesos pedagógicos y las transformaciones que se deben realizar en el sistema educativo para fortalecer la formación integral de sus hijos, a partir del uso de metodologías educativas participativas. Por ejemplo, en el análisis realizado a las experiencias lúdicas implementadas en la sede Mi Pequeño Mundo, inicialmente se evidencia una sobrevaloración del saber académico¹² sobre el saber popular, que está ligado a la ruralidad. En este sentido, las madres y las abuelas se asumen como *ignorantes* por ser campesinas, ya que no reconocen la influencia educativa de sus saberes cotidianos en los procesos de enseñanza y aprendizaje; en sus imaginarios, consideran que los únicos que pueden enseñar son los docentes, a quienes ven como una figura de autoridad.

Al respecto, es importante implementar metodologías educativas que involucren a las familias de manera activa para visibilizar su rol pedagógico en el contexto escolar y deconstruir el lugar que se les ha dado históricamente en el mismo: un lugar de *receptores* donde solo se les involucra para compartir los informes académicos o disciplinarios de sus hijos y sus hijas. En últimas, el diálogo de saberes debe ser fundamental en el diseño de experiencias lúdicas porque las familias le enseñan a la escuela lo que cotidianamente saben hacer; y, así mismo, la escuela les enseña a las familias a reconocer y compartir sus saberes prácticos. En este sentido, se logra desmitificar la creencia de que los padres de familia no tienen nada para aportar en el proceso educativo: “les he enseñado a valorar todos los saberes que tienen y cómo aportan con ellos al compartirlos en la escuela” (Serna, 2022, extracto del autorrelato). Los padres de familia, al *releer* su contexto, empiezan a revalorar sus habilidades y reconstruyen su identidad y su autoestima como campesinos. La escuela, por su parte, comprende la importancia de articular la cultura como un recurso pedagógico a los procesos educativos, a contextualizar la práctica docente.

¹² Para esta investigación, son los conocimientos que adquieren los docentes como resultado del estudio de una disciplina que los hace especialistas en la materia.

En el diálogo de saberes, además de reconocer la importancia del saber popular en el diseño de experiencias lúdicas, es importante valorar los saberes que adquieren los docentes a través de la experiencia¹³; es decir, apreciar el capital cultural y académico derivado de su formación profesional y su práctica pedagógica. En síntesis, la educación en el área rural implica, por parte de los docentes, un compromiso social, porque además de hacer posible el derecho a la educación de los niños y las niñas en las zonas más aisladas, se vinculan a las comunidades para trabajar desde sus necesidades y resignificar su valor como seres humanos.

Finalmente, el diálogo de saberes es una estrategia para el diseño de experiencias lúdicas porque permite la construcción de aprendizajes por medio de las vivencias y el aprender haciendo¹⁴. A partir de los proyectos y las actividades pedagógicas, los niños y las niñas asumen un rol activo y comparten sus saberes con los docentes y sus compañeros sobre las formas de trabajo en el campo: “permitió ese aprender haciendo en procesos horizontales participativos donde todos aprendimos y todos enseñamos por medio de la observación, el diálogo y la práctica” (Serna, 2022, extracto del autorrelato). Esto genera un proceso educativo bilateral donde se realiza un intercambio de saberes entre el estudiante y el docente que posibilita la construcción de nuevos aprendizajes.

Lo lúdico como estrategia transversal para la creación de experiencias lúdicas en contexto rural

A partir del análisis realizado al autorrelato, se reafirma la idea de que las experiencias lúdicas son una estrategia transversal que permite que la escuela sea pensada como un lugar vivo donde converge la participación comunitaria, la imaginación y la creatividad, contrario a lo que sucede en la educación tradicional. Para implementar actividades lúdicas que permitan transversalizar todas las áreas de formación en la educación preescolar es importante incorporar

¹³ Entendida como las vivencias que, al ser narradas a otros por medio del lenguaje como medio que las hace posibles, se vuelven significativas, lo que las configura como experiencias (Benjamin, 1936).

¹⁴ Lo que John Dewey denomina como actividad cognoscitiva centrada en la experiencia, donde “el verdadero conocimiento ocurre cuando el individuo es alterado por la experiencia, en relación con el contexto inmediato, y/o cuando la experiencia permite alterar experiencias y/o contextos futuros. El objetivo del conocimiento no es apenas comprender el mundo, sino alterarlo. Lo que se aprende se aprende para alterar el medio, resolver problemas y facilitar el desarrollo de la capacidad individual de seguir aprendiendo” (Antunes, 2000, p. 144).

en los procesos pedagógicos las tradiciones y las costumbres de la comunidad y, además, aprovechar los recursos que ofrece el contexto mediante situaciones educativas que ocurren en ambientes libres, creativos y alegres que den espacio a la exploración, la creación, el juego, la diversión y la articulación de todas las dimensiones del desarrollo humano: “prácticas de formación que involucran las experiencias de cotidianidad, las vivencias, la exploración; lo más importante en estas edades es generar aprendizajes para la vida” (Serna, 2022, extracto del autorrelato).

La escuela se concibe como un lugar vivo cuando los docentes enseñan a partir de las necesidades e intereses de los estudiantes, cuando tienen en cuenta el contexto como un factor importante a articular en los procesos pedagógicos y cuando promueven una apropiación de la cultura a partir de la relación de la escuela con el entorno vital de los estudiantes. De este modo, se puede deducir que la escuela rural Mi Pequeño Mundo es un espacio vivo, pues su infraestructura inmersa en un contexto natural puede promover diferentes experiencias para la comunidad estudiantil. Por ejemplo, la existencia de zonas verdes con árboles frutales que se usan para leer cuentos y para preparar alimentos, y que se aprovecharon para construir juegos infantiles con los padres de familia, donde los niños juegan, comparten y dejan volar su imaginación. Se reconocen otros lugares de la escuela para realizar actividades pedagógicas y no solo el aula de clases, como se ha hecho siempre; estas experiencias permiten el aprendizaje activo y por descubrimiento mediante la exploración de diferentes entornos y materiales que estimulan el espíritu creativo de los niños y las niñas (Piaget, 1991).

Es necesario continuar apostándole a una escuela que se adapte al mundo de los niños y las niñas, que los forme integralmente para enfrentar la vida, con metodologías de trabajo distintas y donde las experiencias lúdicas operen de manera transversal, vinculando múltiples contenidos, propósitos educativos y prácticas culturales de la comunidad (Gaitán, 2006). También, es clave considerar en la construcción de las experiencias lúdicas la participación comunitaria¹⁵, dándole valor pedagógico a las interacciones que permiten a las familias, a los niños y las niñas, opinar,

¹⁵ “No es solo una oportunidad para las familias de establecer su condición como ciudadanos, sino que sus aportes se relacionan con la democracia al asumir la escuela como una verdadera comunidad. Los procesos educativos se convierten en una construcción colectiva donde deben intervenir todos los sectores, y el del colectivo que conforman las familias es de especial relevancia en el área rural” (Martínez, 1999, citado por Jiménez, 2011).

aportar de manera activa en las actividades y fortalecer los vínculos afectivos¹⁶. Por ejemplo, el día de la familia celebrado en la sede Mi Pequeño Mundo no es un día de competencia, sino un espacio de diversión, goce y esparcimiento; un compartir de momentos agradables con juegos tradicionales de la misma comunidad. Ellas mismas proponen los juegos, conforman los grupos y lideran las actividades. Realizar este tipo de acciones sociales moviliza a las comunidades para que transformen sus condiciones y accedan ampliamente a niveles de participación en la recreación de su vida cultural y social (Arango, 2010).

Así mismo, los niños y las niñas, al estar inmersos en procesos participativos, pueden tomar decisiones en relación con lo que les gusta y lo que quieren desarrollar en los proyectos pedagógicos; desde tempranas edades, esto les permite reconocerse como sujetos políticos, una de las apuestas de la Educación Popular. Proponer actividades que integran parte de su cotidianidad hace que estas sean más significativas para los educandos, e incluir las celebraciones culturales en las prácticas educativas promueve el sentido de pertenencia a su territorio, a sus costumbres y sus tradiciones:

Los niños y las niñas del kínder eran tenidos en cuenta muy pocas veces para el desarrollo de los actos socioculturales que se llevaban a cabo en la institución; las docentes consideramos importante que se les diera participación porque ellos, como parte de la escuela, también son sujetos valiosos. (Serna, 2022, extracto del autorrelato)

Las actividades lúdicas favorecen la imaginación y la creatividad, porque invitan a los niños y las niñas a crear y reinventar a partir de la combinación de antiguas y nuevas experiencias; el cerebro no solo conserva y reproduce lo que se ha vivido, sino que combina, transforma y crea a partir de nuevas ideas o acciones: “esta actividad creadora, fundamentada en la capacidad combinadora de nuestro cerebro, es llamada por la psicología imaginación o fantasía” (Vigotsky, 1999, p. 4). En la sede Mi Pequeño Mundo, el desarrollo de experiencias pedagógicas y recreativas estimula las posibilidades de imaginación y creación. En efecto:

¹⁶ “La forma en que los individuos de una sociedad se vinculan afectivamente es una clave para entender la estructura social. O dicho de otra forma: cada sociedad educa afectivamente a sus miembros para que reproduzcan o mantengan un orden social establecido” (Sanz, F. 1995, citado por Arango, 2010, p. 87)

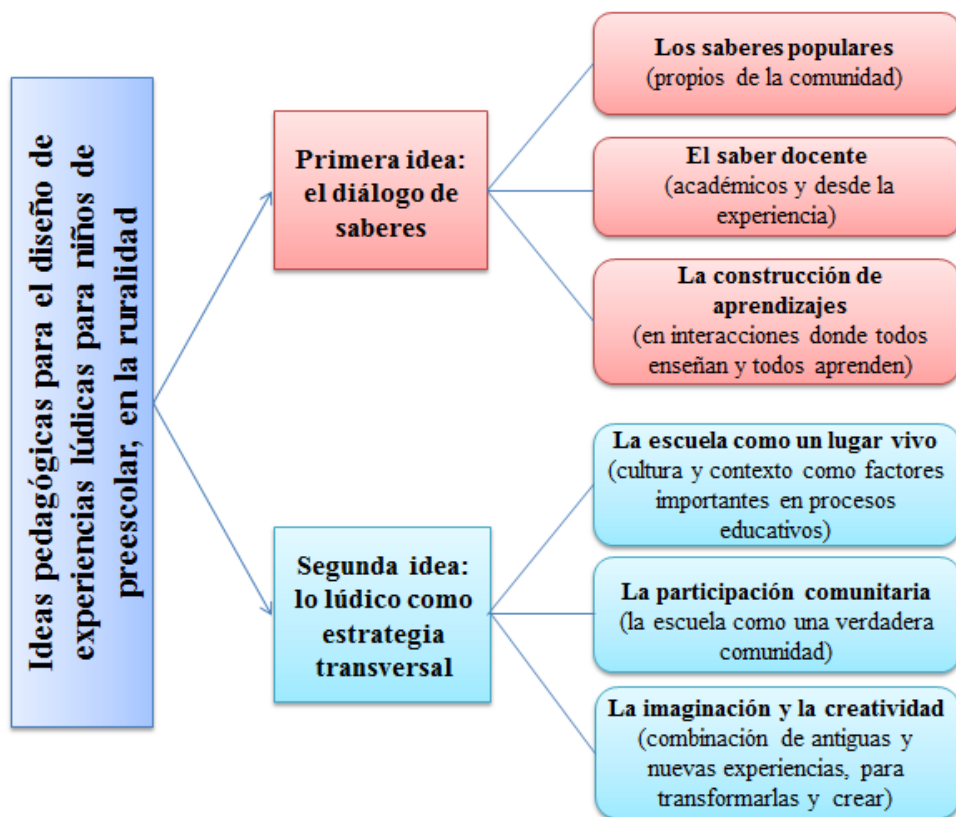
Aprovechar los espacios al aire libre que ofrece la escuela rural, sacar a los niños de los salones de clases y de la rutina, recorrer la escuela, abrazar los árboles, regar las hortalizas, visitar a los pollos; nos invita a explorar, a descubrir, a interactuar con el entorno, haciendo que los niños se recarguen de energía y construyan aprendizajes fuera del aula de clases. (Serna, 2022, extracto del autorrelato)

Cuando los niños y las niñas se relacionan con estos elementos del contexto o cuando reproducen acciones de su cotidianidad, empiezan a imaginar, a dar vida o a fantasear en juegos simbólicos que para ellos tienen un significado importante y donde se observan procesos de creación; por ejemplo, el niño que monta a caballo sobre un trozo de palo o la niña que se asume mamá al cuidar a sus muñecas. Vigotsky (1999) considera que, a pesar de estar imitando lo que ya conocen, nunca se da de la misma manera:

Estos juegos son solo un eco de lo que los niños vieron y escucharon de los adultos, no obstante estos elementos de su experiencia anterior nunca se reproducen en el juego absolutamente igual a como se presentaron en la realidad. (p. 5)

En las actividades de baile o canto, además de la memoria cultural, se reconoce el sentido lúdico que las media. Para Huizinga (1938), “las formas musicales son, en sí, formas lúdicas” (p. 238); estas producen placer y diversión e, independientemente de su complejidad, permiten experimentar diversas emociones, aperturando posibilidades de aprendizajes que potencian la imaginación y la creatividad; por ejemplo, proponiéndoles a los niños la creación de instrumentos musicales, de canciones o de trajes con material reciclado. La creación no está presente solo en grandes obras, sino también en cualquier situación donde las personas imaginan, combinan, transforman y crean algo nuevo, por pequeño que sea (Vigotsky, 1999).

Figura 16. Síntesis de las ideas pedagógicas para el diseño de experiencias lúdicas en la ruralidad. Fuente: elaboración propia.



Reflexiones y recomendaciones finales

En este trabajo se reconstruyó la práctica pedagógica de una docente de preescolar mediante un autorrelato y, a partir de su análisis, se identificaron los aportes que las experiencias lúdicas hacen a la formación integral de niños y niñas de preescolar; además, se plantearon ideas claves para la construcción de estas en el área rural. Como resultado de este proceso, se plantean las siguientes reflexiones y recomendaciones.

La primera reflexión surge a partir de la reconstrucción de la práctica pedagógica de la docente de preescolar, la cual permitió identificar la importancia del rol del maestro a partir de la implementación de actividades que incorporan la vida cotidiana a la escuela e invitan a las familias a participar de manera activa en las experiencias. Traer a la memoria recuerdos y reflexionar sobre sus vivencias, llevó a la docente a comprender que los imaginarios de la educación preescolar en el área rural se derivan de las formas de crianza y las trayectorias escolares de los padres de familia.

En la reconstrucción de la práctica pedagógica elaborada a partir del enfoque autoetnográfico, se implementó la rigurosidad de esta perspectiva de investigación, ya que no solo incluyó la voz de la docente en el proceso, sino que la ubicó como una investigadora que trató de interpretar los hechos, sus vivencias y sus experiencias, tomando una distancia de su propio objeto de investigación. Esta tarea no fue fácil, pero a partir de la reflexividad se logró objetivar la mirada para visibilizar las posibilidades, los aportes y los límites de la práctica docente.

La segunda reflexión es en relación con los procesos de formación integral. Es indispensable que para la creación de experiencias educativas de calidad en el preescolar se articulen todas las dimensiones del desarrollo humano, estableciendo un diálogo con los contextos familiares, sociales y culturales de los niños y las niñas, y que, a la vez, ellos tengan un rol activo en los procesos educativos. Es importante contextualizar los procesos pedagógicos. En Balboa, la comunidad rural es rica en tradiciones, costumbres y prácticas de siembra, cosecha y cría de animales; al invitar a los padres de familia a compartir todos sus saberes populares en las

experiencias lúdicas, se realizó un intercambio entre estos y los saberes académicos de la escuela.

La tercera reflexión se plantea desde la concepción de las experiencias lúdicas como mucho más que solo jugar, como construcciones con un sentido serio que les permiten a los niños y las niñas participar y desarrollar la imaginación y la creatividad. Es crucial visualizar a la escuela como un lugar vivo donde se aprovecha el contexto y todo lo que ofrece para llevar a cabo las clases a partir de un ambiente alegre, divertido y cultural. Este fue el caso de la docente investigadora, quien, además, comprendió que las experiencias lúdicas son una estrategia que permite transversalizar todas las áreas del desarrollo humano, es decir, integrar no solo el saber, sino el ser, el hacer y el convivir.

La cuarta reflexión surge de repensar la infancia en estos contextos, a partir de escenarios educativos que les permitieron y les siguen permitiendo a los niños y las niñas tejer vínculos afectivos con sus pares, sus docentes y sus familias, incidiendo en la construcción de infancias integrales y felices que no procuran solo aprendizajes académicos, sino aprendizajes para la vida mediados por el juego como práctica social y cultural. Es allí donde se fortalecen valores y habilidades sociales que finalmente se verán reflejados en la construcción de una mejor sociedad.

Se recomienda a futuros investigadores realizar estudios sobre la educación rural en la infancia, desde las brechas existentes entre lo que proponen las políticas públicas, las normativas ministeriales y la realidad que se vive en las escuelas. Esto teniendo en cuenta que el sistema ha homologado no solo la educación, sino los sujetos y los contextos, desconociendo las realidades de los lugares más apartados del país, la diversidad, las características, las condiciones y las formas de vida particulares de cada lugar. También, sobre la manera de realizar una articulación armónica entre el preescolar y el grado primero de primaria, donde se continúe implementando lo lúdico como estrategia transversal.

A la línea de investigación *Recreación, Intersubjetividades e Interculturalidad*, se le recomienda indagar sobre lo lúdico y lo festivo en el área rural, debido a que el potencial pedagógico de este contexto casi no ha sido explorado por los investigadores de la línea.

Además, sería interesante gestar procesos educativos mediados por la recreación en contexto rural, aunque estos se ubiquen en lugares distantes y geografías dispersas. En muchas ocasiones, las agendas educativas nacionales invisibilizan estos escenarios en sus horizontes y perspectivas del país, cercenando las posibilidades transformadoras de la educación en el mundo rural, tanto para los niños y las niñas, como para sus familias y sus comunidades.

Referencias

- Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.vO.n33.2017.1647>
- Antunes, M. D. C. P. (2000). John Dewey. Un ensayo de superación del desfase entre pensamiento y acción en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, (26-27), 141-149.
- Arango Cálad, C. A. (2010). Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red de promoción del buen trato. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 70–103. Recuperado a partir de <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/1149>
- Berger, P. L., Luckmann, T., & Zuleta, S. (1968). *La construcción social de la realidad* (Vol. 975). Buenos Aires: Amorrortu.
- Bermúdez, C. (2008). El contexto: reflexiones desde siete experiencias locales de educación popular en Colombia. *Trabajo social* (Universidad Nacional de Colombia), (10), 149-163.
- Blanco, M. (2012). Autoetnografía: una forma narrativa de generación de conocimientos. *Andamios*, 9, 49–74. <https://doi.org/10.5962/bhl.part.79921>
- Bravo, L. (2016). *Influencia educativa; voces de la vida cotidiana de los niños y las niñas del grado 4-D en la asignatura de Lengua Castellana* [Tesis de Maestría, Universidad del Valle]. <http://hdl.handle.net/10893/10092>
- Buriticá Morales, D., & Saldarriaga Vélez, Ó. (2019). Voces infantiles y gestos pedagógicos en la escuela rural. *Pedagogía y Saberes*, 52, 23–35. <https://doi.org/10.17227/pys.num52-10025>
- Ceballos, E., & Delgado, A. (2018). *Representaciones de juego su incidencia en las construcciones de infancia*. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2368>
- Connelly, F.M., & Clandinin, D.J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* 11-59.

- Departamento Nacional de Planeación (2011). Visión de desarrollo territorial departamental Visión Cauca 2032: Hemos comenzado ISSN:2256-1854 (Nro. 4). Gobierno de Colombia. <http://crcvalle.org.co>
- Díaz, A., & Quiroz, R. (2013). La formación integral: Una aproximación desde la investigación. *Ikala*, 18(3), 17–29.
- Escalante, S., & Lizcano, S. (2018). *Propuesta pedagógica el juego como procedimiento didáctico para favorecer el proceso de enseñanza aprendizaje en los niños de transición*. [tesis de maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/3372>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido.pdf*. Segunda edición.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Freire, P., Torres, R. M., & Mastrangelo, S. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar* (Vol. 2). Buenos Aires: Siglo xxi.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9–26. <https://doi.org/10.5209/POSO.23767>
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad (Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva). *Aportes*, 53, 57-71.
- Ghiso, A. (2013). SOSTENER UNA MANO O ENCADENAR UN ALMA: Legados de Paulo Freire para la Conceptualización de la Pedagogía Social en América Latina. *Revista Contexto & Educação*, 15(59), 31–53. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2000.59.31-53>
- Giglia, Angela. (2003). Pierre Bourdieu y la perspectiva reflexiva en las ciencias sociales. *Desacatos*, (11), 149-160. Recuperado en 01 de junio de 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-050X2003000100010&lng=es&tlng=es.
- Gómez-Serrudo, N. (2008). La vida cotidiana y el juego en la formación ciudadana de los niños. *Universitas Humanística*, 66, 179–198. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79111102006>

- González López, A. D., de los Ángeles Rodríguez Matos, A., & Hernández García, D. (2011). El concepto zona de desarrollo próximo y su manifestación en la educación médica superior cubana. *Educación Médica Superior*, 25(4), 531-539.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta, Vol. 4, Issue 1).
- Herrera, C., & Buitrago, B. (2010). Juego y escuela en Colombia a finales del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes*, (33), 63–71. <https://doi.org/10.17227/01212494.33pys63.71>
- Huizinga, J. (1938). *Homo ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Jiménez, A. B. (2011). Escuelas rurales y educación democrática. La oportunidad de la participación comunitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(2), 105-114.
- Kalpokaite, N., & Radivojevic, I. (2019). Desmitificación del análisis de datos cualitativos para principiantes investigadores cualitativos. *Where the World Comes to Learn Qualitative Research*, 24, 44–57.
- Maturana, H. (1993). *Amor y Juego Fundamento Olvidados de lo Humano.pdf*. Colección EXPERIENCIA HUMANA. Santiago de Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política* (D. Ensayo (ed.); Décima).
- Mejía, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: Una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37.48. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys37.48>
- Mesa Cobo, G. (2004). La recreación “dirigida”: ¿mediación semiótica y práctica pedagógica. In *Una pregunta para el debate II parte. Ponencia III Simposio de Recreación. Cartagena*.
- Murillo, C. (2017). *Jugando 1, 2, 3... me divierto, aprendo y creo otra vez: El juego infantil como estrategia para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático en los estudiantes del grado transición del colegio Municipal del Deporte*. [tesis de maestría, Universidad del Cauca]. <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/259>.
- Naciones Unidas (1961). *Convención única de 1961 sobre estupefacientes, enmendada por el*

- Protocolo de 1972 de Modificación de la Convención Única de 1961 sobre estupefacientes.* https://www.incb.org/documents/Narcotic-Drugs/1961-Convention/convention_1961_es.pdf
- Ortiz Granja, D., (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (19), 93-110.
- Papalia, D. E. (2009). *Desarrollo humano*. Bogotá [etc.]: McGraw-Hill, 2005.
- Piaget, J. (1991). *Seis Estudios de Psicología*. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1973>
- Pineda, Y., Suárez, N., & Vanegas, I. (2019). *Comprensiones de juego en niñas y niños de la primera infancia y sus familias en contextos rurales*. [tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2301>
- Rampin et al., (2021). *Taguette: análisis de datos cualitativos de código abierto*. *Revista de software de código abierto*, 6(68), 3522
- Salamanca, M. (2014). *La educación en la primera infancia, punto de partida para la equidad entre géneros*. [tesis de maestría, Universidad del Valle]. [tesis de maestría no publicada]
- Silva, G. (2022). Los dolorosos. *El Espectador*. Obtenido de: <https://www.elespectador.com/opinion/columnistas/gonzalo-silva-rivas/los-dolorosos/>
- Valles, M. (2002). Cuadernos metodológicos. Entrevistas cualitativas.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Pueblo y educación. Segunda edición.
- Zacarías, M., Solís, A., Domingo, R., & Estrada, D. (2019). La importancia del juego didáctico en el desarrollo y el aprendizaje de los niños en nivel preescolar. *Congreso Internacional de Investigación Academia Journals Chiapas*, 11(5). <https://www.academiajournals.com/publicaciones-chiapas>