



UNIVERSIDAD
NACIONAL
DE COLOMBIA

**El patio de juegos en la escuela: una experiencia
de descansos lúdicos en la IED Carlos Albán
Holguín hacia la autonomía, la democracia y la
participación**

Luis Miguel Unda Vergara

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas

Bogotá D.C, Colombia

2021

El patio de juegos en la escuela: una experiencia de descansos lúdicos en la IED Carlos Albán Holguín hacia la autonomía, la democracia y la participación

Luis Miguel Unda Vergara

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para optar al título
de:

Magíster en Educación

Director:

Doctor. Jeffer Chaparro Mendivelso

Línea de Investigación:

Investigación en Ciencias Sociales.

Grupo de Investigación:

Territorios, Aprendizajes y Ciberespacios (TAC)

Universidad Nacional de Colombia

Facultad de Ciencias Humanas, Instituto de Investigación en Educación

Bogotá D.C, Colombia.

2021

Dedicatoria

*A mis padres Betty y William, mis mejores
amigos y compañeros de camino.*

Declaración de obra original

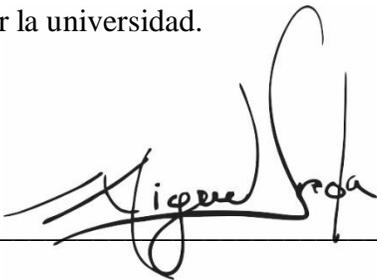
Yo declaro lo siguiente:

He leído el Acuerdo 035 de 2003 del Consejo Académico de la Universidad Nacional. «Reglamento sobre propiedad intelectual» y la Normatividad Nacional relacionada al respeto de los derechos de autor. Esta disertación representa mi trabajo original, excepto donde he reconocido las ideas, las palabras, o materiales de otros autores.

Cuando se han presentado ideas o palabras de otros autores en esta disertación, he realizado su respectivo reconocimiento aplicando correctamente los esquemas de citas y referencias bibliográficas en el estilo requerido.

He obtenido el permiso del autor o editor para incluir cualquier material con derechos de autor (por ejemplo, tablas, figuras, instrumentos de encuesta o grandes porciones de texto).

Por último, he sometido esta disertación a la herramienta de integridad académica, definida por la universidad.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Luis Miguel Unda", is written over a horizontal line. The signature is stylized and cursive.

Luis Miguel Unda

Fecha 20/06/2020

Agradecimientos

A la Universidad Nacional de Colombia, a la Facultad de Ciencias Humanas y a la Maestría en Educación en la línea de Investigación en Ciencias Sociales, por promover una forma única de concebir el debate académico y teórico sobre la educación, alejado de los lugares comunes, siempre confiando en la perspectiva crítica del estudiantado, capaz de tomar posiciones y transformar mediante la práctica.

A la Institución Educativa Distrital Carlos Albán Holguín, comunidad viva, llena de sueños con muchas expectativas a futuro, liderando dentro de la comunidad un lugar para la academia, el pensamiento y la convivencia.

A todas las personas que participaron del proyecto, estudiantes, amigos, compañeros docentes que creyeron en él y que fomentan con su apoyo productos como este trabajo de investigación.

A María Camila Gutiérrez Rubio, quien me apoyo, inspiró y acompañó en gran parte de este proceso.

Contenido**Pág.**

Lista de figuras	XIII
Lista de tablas	XIV
Lista de abreviaturas	XV
1. Introducción	3
1.1 Problema de investigación	3
1.2 Objetivos	4
1.3 Preguntas de investigación.....	4
1.4 Contexto espacial y temporal	5
1.5 Hipótesis	6
1.6 Justificación	6
1.7 Método de investigación: La investigación acción como estrategia para la transformación de prácticas.....	8
1.7.1 Enfoque de investigación	9
1.7.2 Investigación acción educativa y el saber pedagógico	9
1.7.3 Diseño Metodológico	15
1.7.4 Identificación de las categorías analizadas.....	15
1.7.5 Implementación de instrumentos de investigación.....	16
1.7.6 Procedimientos	17
2. Antecedentes y aspectos normativos: Las escuelas, territorios con reglas de juego 19	
2.1 Experiencias de investigación.....	21
2.1.1 Iberoamérica	21
2.1.2 África	33
2.1.3 Asia y Oceanía.....	35
2.2 Marco jurídico y normativo	40
2.2.1 Ley General de Educación	41
2.2.2 Decreto 1075 de 2015	43
2.2.3 Manual de convivencia IED CAH 2015 – 2016.....	43
2.2.4 Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006	45
3. El juego y las actividades extracurriculares como dispositivos catalizadores de participación y democracia en la escuela: un recorrido teórico	47
3.1 El juego y las actividades extracurriculares	48

3.2	La democracia y la participación política en la escuela	60
3.3	Territorio Escolar	66
4.	Resultados y discusión: el territorio escolar como un espacio dinámico y disputado	71
4.1	La FAE como fenómeno vital para el fomento del juego y relaciones sociales en lugares no comunes	79
4.2	La autonomía desde la acción y la reflexión colectiva	88
4.3	Percepción favorable la comunidad al desarrollo de la FAE: la formación política en jóvenes y la concepción de IED CAH sobre el juego	96
4.3.1	Conceptos cuantificables: Edad, percepción y aproximación política.....	96
4.3.2	Conceptos cualitativos de la encuesta.....	100
5.	Conclusiones, recomendaciones y futuras investigaciones: La estrategia para el uso del espacio es juego de todos	104
5.1	Conclusiones	105
5.2	Recomendaciones	111
5.3	Futuras investigaciones.....	114
6.	Bibliografía	117

Resumen**El patio de juegos en la escuela: una experiencia de descansos lúdicos en la IED Carlos Albán Holguín hacia la autonomía, la democracia y la participación**

Los niños, niñas y adolescentes son sujeto de derechos desde una generación muy reciente de la jurisprudencia internacional. Cada vez más, la escuela y las entidades relacionadas con la educación tienen que adaptarse a las nuevas subjetividades políticas que surgen de estos grandes cambios globales, proveyendo materiales, recursos, asesoría y políticas públicas, entre otras estrategias, para que sea posible construir un tejido social donde los niños, niñas y adolescentes puedan formarse con herramientas para la vida social. Esto pone a prueba lugares comunes sobre la educación como práctica profesional, pues implica asumir el reto crítico en la educación.

Esta investigación se enfoca en las relaciones sociales en la escuela, toma el patio de juegos como territorio a observar, al juego y a las experiencias extracurriculares como catalizadores que develan las formas en las que los jóvenes desarrollan lazos sociales y reconocen las posibilidades propias y colectivas, para incidir en el territorio escolar.

Con este fin, se realizó la *Feria Albanista Estudiantil*, una experiencia desarrollada en el IED Carlos Albán Holguín, en 2019, con cerca de 700 estudiantes. En ella se implementó un proyecto colectivo de actividades lúdicas y culturales que, desde la metodología de investigación acción educativa, dieron como resultado los hallazgos que en esta tesis se analizan.

Principalmente, se confirmó la importancia del juego y lo extracurricular en el desarrollo de habilidades sociales y la necesidad de espacios de autonomía estudiantil para la participación política, al igual que nuevas formas de concebir los derechos políticos, culturales y educativos de los niños, niñas y adolescentes.

Palabras clave: Juego y Lúdica, Participación Política, Democracia, Pedagogía, Territorio.

Abstract

The playground at school: an experience of playful breaks in the IED Carlos Albán Holguín towards autonomy, democracy and participation

Children and adolescents have been subjects of rights since a very recent generation of international jurisprudence; there for, the school and entities related to education, must evolve from the new political subjectivities that arise from these great global changes, providing materials, resources, advice and public policies, among other strategies so that it is possible to build a social fabric where children and teenagers can be trained with tools for social life, this challenge is immense and tests common places on Education as a professional practice, since it implies assuming the critic challenge in education.

This work problematizes social relations at school that takes the playground as a territory to observe, play and extra-curricular experiences as catalysts that develop the ways in which young people build social ties, and recognize their own and collective possibilities to influence the school territory. The *Student Albanist Fair* was developed, an experience in IED CAH in 2019, where a collective project of recreational and cultural activities is implemented taking into account the research methodology: Action research, given observation and analysis of the data collected. The importance of play and extracurricular activities in the development of social skills and the need for spaces where students are able to acquire autonomy for political participation and with new ways of conceiving the political, cultural and educational rights of children and adolescents.

Keywords: Play and Ludic, Political Participation, Democracy, Pedagogy, Didactics, School Autonomy.

Lista de figuras**Pág.**

Ilustración 1. Ubicación global y local de la IED CAH.....	5
Ilustración 2. Mapa de la Localidad de Bosa e ubicación de IED CAH.....	6
Fotografía 1. Juego de salto de laso con participación de docente acompañante	48
Fotografía 2. Grupo de tertulia literaria.....	79
Fotografía 3. Acondicionamiento físico. Actividad de FAE organizada por grado undécimo.....	81
Fotografía 4. Artes marciales: Boxeo. Actividad de FAE organizada por grado undécimo.	81
Fotografía 5. Aros y piedra papel y tijera. Actividad de FAE organizada por grado décimo.....	83
Fotografía 6: Bolos aéreos artesanales.	84
Fotografía 7. Actividad Batallas de Rap.....	85
Fotografía 8. Audiencia de las Batallas de Rap 1.	86
Fotografía 9. Audiencia de Batallas de Rap 2.	86

Lista de tablas

Tabla 1: Elaborado por Basuela (2004) sobre la propuesta de Grundy (1982).	13
Tabla 2. Actividades realizadas por los y las jóvenes en el marco de la FAE	72
Tabla 3. Grupo Focal No 1 Logística y acompañamiento. Fuente: Realización propia. ...	89
Tabla 4. Sistematización y categorización de aportes de los participantes. Fuente: realización propia.	90
Tabla 5. Grupo focal 2 Formación política. Fuente: realización propia.....	91
Tabla 6. Sistematización y categorización de aportes de los participantes. Fuente: realización propia.	92
Tabla 7. Grupo de edad de la población participante en encuesta general. Fuente: Realización propia.....	96
Tabla 8. Percepción de favorabilidad hacia la FAE	97
Tabla 9. Qué tanto cambio el paisaje del colegio. Fuente: Realización propia	97
Tabla 10. Que cambió con el desarrollo de la FAE. Fuente: Realización propia	98
Tabla 11. Qué clase de juego prefiere. Fuente: Realización propia	98
Tabla 12. ¿Le gusta el juego? Fuente: Realización propia	98
Tabla 13. Normas / pactos sociales y juegos. Fuente: Realización propia.....	99
Tabla 14. Relación Descansos lúdicos con formación política	99
Tabla 15. Dónde se da la formación política en mayor medida. Fuente: Realización propia.	100

Lista de abreviaturas

Abreviaturas

Abreviatura	Término
--------------------	----------------

<i>DIEM</i>	Desarrollo Integral de la Educación Media
<i>FAE</i>	Feria Albanista Estudiantil
<i>IAE</i>	Investigación Acción Educativa
<i>IED CAH</i>	Institución Educativa Distrital Carlos Albán Holguín
<i>MEN</i>	Ministerio de Educación Nacional de Colombia
<i>SED</i>	Secretaria de Educación del Distrito Capital Bogotá

Presentación

La escuela es un concepto que no puede ser definido de forma generalizada. La educación, mucho menos. Estos conceptos se manifiestan de formas diversas. Hay muchos tipos de escuelas y muchos tipos de educación (Manacorda, 2005). Esta tesis se enfoca en la educación pública, específicamente en la localidad de Bosa, en la Institución Educativa Distrital Carlos Albán Holguín IED CAH, y toma como población a estudiar la básica secundaria y media; población que para el año 2019 fue beneficiaria de una nueva planta física, un mega colegio que se inauguró el 3 de julio del mismo año.

Esta institución tiene una población de 5 mil estudiantes, divididos en 3 sedes y 2 jornadas. Esta investigación analiza el comportamiento social y político de la comunidad educativa de la sede principal, en la jornada mañana, en el nivel de bachillerato, haciendo énfasis en la práctica del descanso o tiempo de receso como escenario del ocio, como lo describe el trabajo de Valdemoros, Sanz, y Elizondo (2016), que enuncia una serie de posiciones desde el profesorado a favor del ocio y su pertinencia.

Esto con el objetivo de comprender los posibles beneficios del tiempo de ocio en una IED que, al igual que otras de la localidad de Bosa, sufre de serios problemas de agresiones al interior de las aulas (Jiménez y Ocampo, 2018). **Esta investigación se centra, puntualmente, en la actividad Feria Albanista Estudiantil** (sub-proyecto del Proyecto Transversal Institucional de Democracia y Participación de la IED CAH) realizada en el colegio entre septiembre y octubre de 2019, mediante el desarrollo de micro espacios de juego donde los estudiantes pudieran promover actividades para el goce y esparcimiento en diferentes categorías, y generar espacios de convivencia alrededor de elementos deseados como el juego y el entretenimiento, además de otros espacios extra curriculares. Los beneficios de actividades como estas ya han sido estudiados, por ejemplo, por Juan González y Alberto Portolés (2014), en sus casos, en escuelas de Murcia, España, donde descubrieron que los estudiantes que participaban en estos eventos obtenían mejores calificaciones.

Lo que se pretende en este texto es analizar una serie de comportamientos sociales, discursos y significantes previos al ejercicio de la Feria, para poder contrastar las mismas categorías después de que esta haya tenido lugar y de esta manera entrever las posibilidades de

promover la participación política y el ejercicio efectivo de la democracia, a través de la generación de espacios de incidencia con los estudiantes que les permitan ser protagonistas y, por tanto, capaces de tomar decisiones y acciones acordes a sus necesidades sociales, culturales, deportivas y de entretenimiento.

Así mismo, en el marco de la categoría de democracia, uno de los significantes a analizar, se comprueba que la aplicación de micro actividades como las previstas por la Feria Estudiantil tienen impacto en el aprovechamiento adecuado de la infraestructura de la institución; la cual, por ser totalmente nueva, genera grandes posibilidades para un uso formativo alternativo de lo público a través de su común apropiación escolar.

Esta investigación se estructura en cinco capítulos, el primero, la introducción, recoge los elementos fundamentales, los conceptos generales a tener en cuenta, el planteamiento del problema, los objetivos, la hipótesis, además de contener el método de investigación. El segundo, como antecedentes, nos permite un recorrido por experiencias de investigación alrededor de los conceptos principales, haciendo un recorrido por experiencias locales, regionales, e internacionales, llevando la discusión a un nivel amplio para profundizar en los fenómenos estudiados. El tercer capítulo como marco teórico recoge los tres conceptos gruesos y su trasegar teórico, el juego, la democracia y el territorio escolar, permitiendo tener una referencia clara de los lineamientos que sostienen los mismos.

El cuarto capítulo expresa los resultados y la discusión que arroja la investigación, describiendo ordenadamente los hallazgos y la discusión que genera. Por último, el quinto capítulo expresa las conclusiones, recomendaciones y aportes que la investigación puede generar para futuras investigaciones, pues un fenómeno como el tratado en esta investigación, como la mayoría de los ejercicios de investigación, tiene aún mucho camino por recorrer para pulir las perspectivas desde las cuales se observa e interviene la escuela y sus prácticas internas.

1. Introducción

Este capítulo describe los postulados generales que enuncian la investigación, el problema alrededor de las necesidades y dificultades que los y las jóvenes plantean, los objetivos en el marco de una revisión de las categorías de juego, democracia y territorio, entre otros ítems clave para estructurar la pesquisa. Este capítulo recoge además de estas estructuras básicas, el método de investigación, haciendo un recorrido por los postulados de la IAE (Investigación Acción Educativa) como también los instrumentos y procedimientos que se usaron para hacer el desarrollo investigativo.

1.1 Problema de investigación

Los estudiantes de noveno grado, miembros de la comunidad educativa IED CAH, en la clase de ciencias sociales, desde donde se enuncia y/o nace la investigación, señalaron en un ejercicio descriptivo previo, posibles opciones de actividades, necesidades y/o extracurriculares en la escuela. Estas tuvieron como elementos comunes: el tiempo libre, el juego, la tecnología, el deporte, la inclusión de género, los video juegos, el dibujo, la danza, el teatro, el canto, la música, los laboratorios y el cine.

La mayoría de las propuestas de los estudiantes no tienen que ver con prácticas internas o relacionadas con contenidos del aula, sino con actividades extracurriculares que permitan salir del espacio de clase y perseguir intereses más personales que no ven satisfechos en el salón bajo las condiciones tradicionales. Eso es profundamente problemático para la educación tradicional; es decir: el hecho de que los estudiantes quieran escapar del aula convencional es un cuestionamiento al espacio educativo y, a su vez, a los maestros y al modelo en general.

El problema de investigación, en ese sentido, podría definirse como la carencia de actividades extracurriculares adecuadas para el desarrollo del crecimiento físico y mental de los estudiantes, en los procesos educativos de la pre adolescencia y la adolescencia; carencia que genera apatía generalizada y cuestiona los ya encasillados y anacrónicos contenidos curriculares impuestos por entes gubernamentales que no han evaluado las condiciones sociales de las escuelas donde aplican estos modelos. Por lo menos no en lo que se refiere a

la participación política que está institucionalizada e inerte por razones que esta investigación pretende aportar.

Planteado de otra manera, el problema de investigación se refiere a poner en duda los logros obtenidos respecto al saber pedagógico (Restrepo, 2004) mediante el modelo tradicional. Y propone, en cambio, replantearse el uso de lugares no comunes como el patio del recreo, para allí desarrollar actividades de carácter extracurricular y de juego.

1.2 Objetivos

Se concibe como objetivo general analizar el impacto que la práctica de la Feria Albanista Estudiantil (FAE) generó en los comportamientos sociales y discursos de los estudiantes de sexto a undécimo grado de bachillerato de la IED CAH durante el año 2019.

Como objetivos específicos se plantean: 1) Desarrollar la FAE como catalizadora de micro prácticas de los estudiantes en la IED CAH. 2) Promover que la participación de los estudiantes en actividades propias de carácter extracurricular les sirva como encuentros sociales no violentos. 3) Develar fortalezas y debilidades en la cultura política y de participación de los estudiantes, a partir del uso de la infraestructura institucional en las prácticas realizadas en el marco de la FAE. 4) Analizar si el desarrollo de la FAE promueve la apropiación y el uso adecuado del territorio escolar.

1.3 Preguntas de investigación

- ¿Cómo se relaciona el acompañamiento y creación de escenarios sociales participativos extracurriculares con los indicadores de convivencia escolar durante el segundo semestre del 2019?
- ¿Qué contribución ofrece la aplicación de micro actividades extra curriculares al desarrollo de habilidades democráticas y/o políticas en los estudiantes que participaron como organizadores /jugadores?
- ¿Qué relación existe entre espacio/territorio y prácticas educativas?
- ¿Existe apropiación y uso racional del espacio/territorio mediante la aplicación de micro actividades de carácter extracurricular?

- ¿Cuál es la relación entre el juego y el desarrollo humano juvenil en la formación educativa secundaria?

1.4 Contexto espacial y temporal

Esta investigación se realizó en la institución educativa pública: IED Carlos Albán Holguín, ubicada en Colombia, en la ciudad de Bogotá, localidad de Bosa. Específicamente, las actividades emanadas del estudio se realizaron en la sede A, en la jornada mañana, que es supervisada por la SED, entidad que gestiona todo lo relacionado con la educación en el Distrito Capital.

El tiempo en el cual se desarrollaron las actividades a observar, fue el segundo semestre del año 2019; posterior a esto vino el periodo de documentación, organización y análisis de los datos que las actividades generaron.



Ilustración 1. Ubicación global y local de la IED CAH



Ilustración 2. Mapa de la Localidad de Bosa y ubicación de IED CAH

1.5 Hipótesis

La creación de micro actividades autónomas y voluntarias por parte de jóvenes en el marco de la escuela pública IED CAH, durante el año 2019, genera un desarrollo de competencias y/o habilidades sociales que inciden en la disminución de violencia escolar y motivan la participación política de los jóvenes en la toma de acciones y reflexiones que tienen que ver con su territorio educativo vital, la escuela, y las proyectan en la construcción de discursos y subjetividades propias a partir de los espacios extracurriculares comúnmente apropiados.

1.6 Justificación

Pese a que las directivas de la IED invitan reiteradamente a los docentes a generar prácticas educativas diferentes y significativas, tomando como base paradigmas que son expuestos en

capacitaciones del Ministerio de Educación y en muchos materiales que circulan en los colegios, en la práctica pedagógica los contenidos siguen estando circunscritos al aula de clase. No hay una apropiación de lugares distintos y esto evidencia una reticencia hacia las iniciativas más allá del aula.

Incluso en ambas esferas, la pública y la privada, la mayoría de los coordinadores académicos revisan los cuadernos de los estudiantes para corroborar que los contenidos hayan sido expresados; solo una pequeña minoría evalúa a modo de entrevista u observación de prácticas qué tipo de competencias han desarrollado los estudiantes.

Esta investigación se enuncia, en ese sentido, tomando distancia investigativa con las aulas y los contenidos. En estos espacios se desarrollan importantísimos procesos cognitivos y procedimentales, pero tienen ciertos límites cuando se habla de juego, ocio y actividades extracurriculares; pues se ven como una pérdida de tiempo, una deliberada práctica de evasión de rigor académico; por supuesto no en lo teórico, porque los textos del MEN no dejan de enunciar la importancia de la lúdica, pero sí en la práctica.

Ahora bien, por esa función metodológica práctica de lo real, la investigación se centrará en el patio del recreo, descanso, receso, como es variadamente llamado, espacio donde los intereses de las directivas de la IED son distintos, tanto como ocurre con los mismos estudiantes. Incluso, se da que entre ambas poblaciones se generen visiones muy distintas respecto a este mismo espacio.

Se pretende descubrir con esto que el descanso, recreo o receso, es un momento propicio para el fomento de la autonomía, porque los estudiantes durante este momento se desenvuelven de formas menos rígidas y guiadas no necesariamente por roles de autoridad, sino construidas entre ellos. Lo que a su vez promueve la participación política en otros espacios.

La intención de la investigación como propuesta de investigación acción educativa, es generar espacios alternos al aula para el desarrollo integral autónomo de los estudiantes. Lo nuclear, lo neurálgico de esta investigación y, más precisamente, de la FAE, es que los estudiantes estén motivados, que tengan autonomía y que disfruten de la estadía en la escuela mediante el goce y el uso/apropiación -e, incluso, resignificación- del territorio escolar.

Esta práctica experiencial, antes, durante y después de la FAE, es objeto de un análisis, producto de la aplicación de instrumentos y procedimientos que profundizan de modo cualitativo la aproximación a ciertos conceptos claves para la educación como campo de estudio, tales como el saber pedagógico, concepto recogido por Restrepo (2004). Todo esto, a través de la observación, desde la perspectiva de la democracia participativa, mediante el sentido y el goce y, con esto, el desarrollo de cultura política, lúdica y habilidades de diversas clases.

Las necesidades curriculares para el desarrollo del juego y el ocio, como ejes educativos, son amplias. Si bien se han adelantado investigaciones importantes frente al tema, para nuestra realidad local es muy importante la implementación de experiencias concretas, con relaciones de tiempo espacio y sujetos reales que permitan poner a prueba los postulados frente a los ejes mencionados. El letargo y la apatía a la que se someten los integrantes de una comunidad educativa son amplísimos, fundamentalmente porque la educación ha sido planteada desde la necesidad sistémica de una sociedad capitalista, mas no desde la perspectiva humanista de desarrollo sostenible y buen vivir. Los alumnos son víctimas de un esquema que sobrepasa la escuela, pero del cual no se escapan. (Freire, 2003)

1.7 Método de investigación: La investigación acción como estrategia para la transformación de prácticas

La metodología de investigación que el trabajo adoptó es la de investigación acción educativa, pues es dinámica, transformadora, pertinente y tiene unas metas claras que apuntan a fortalecer y construir saber pedagógico. La investigación acción ha tenido un trasegar amplio durante la segunda mitad del siglo XX. Fue conceptualizada por primera vez por Lewin (1973) y ha consolidado una forma concreta de afrontar la investigación educativa.

Díaz (2017) plantea una compilación de elementos frente a la IA, organizando las dos perspectivas generales, la de los movimientos sociales o colectivos y la académica, siendo mucho más activa en Latinoamérica la primera, aunque, según la autora, con poca presencia

en revistas científicas (Flores-Kastanis, Montoya-Vargas, y Suárez, 2009); por tanto, es interesante ver las posibilidades frente a la Investigación Acción Educativa, con más presencia en el mundo anglosajón como lo describe Dick (2011) en su revisión de literatura sobre IA.

Como lo señala Basuela (2004) la investigación acción educativa es una forma de concebir la enseñanza y trasciende más allá de una metodología de investigación. Está atravesada por el análisis constante de las practicas desarrolladas, la capacidad de ver en el espejo lo que se ha hecho dentro y fuera del aula, para ajustar la marcha y aplicar cambios para el mejoramiento del ejercicio pedagógico; ese saber que surge allí, se denomina saber pedagógico (Restrepo, 2004).

Los problemas guían la acción, afirma Basuela (2004), pero lo fundamental en la investigación acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica como docente, no tanto por su contribución a la resolución de problemas como tal, como por su capacidad para que cada profesor reflexione sobre su propia práctica, la planifique y esté en capacidad de introducir avances.

1.7.1 Enfoque de investigación

El enfoque de la investigación es de carácter mixto, aunque prevalece el enfoque cualitativo. Se considera mixto, porque se analizaron y recogieron datos cuantificables para comparar los niveles de percepción de los participantes frente a las categorías centrales: juego y democracia, durante el periodo de aplicación de la metodología IAE (Investigación Acción Educativa). Por tanto, el enfoque a pesar de ser predominantemente cualitativo (pues el análisis se basó en las experiencias subjetivas y las narrativas concomitantes de los estudiantes y los docentes) tiene unos instrumentos de carácter cuantitativo como la encuesta que permiten observar desde esta orilla los fenómenos estudiados.

1.7.2 Investigación acción educativa y el saber pedagógico

Una de las metas de la siguiente investigación, más allá de las formuladas en los objetivos y los resultados esperados, es el aporte al saber pedagógico. La metodología de investigación

acción educativa es una vía para tal fin, frente al saber pedagógico, una concepción que recoge las prácticas concretas en las escuelas o en los territorios educativos y propone unas conclusiones para entender que el cotidiano de los profesionales de la educación está, sin duda, atravesado por la acción investigativa.

En este sentido, aporta Restrepo (2004) el saber pedagógico es la adaptación de la teoría pedagógica a la actuación profesional, de acuerdo con las circunstancias contextuales del carácter del docente y del entorno en el que debe actuar. Es más autónomo, más personal, y relacionado a fondo con las competencias que llevan a una práctica efectiva, y aunque basado en la teoría pedagógica, en muchas ocasiones debe romper con esta y distanciarse del discurso pedagógico oficial. Este saber hacer pedagógico se construye desde el trabajo del día a día que los maestros y maestras construyen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica cotidiana, de manera que responda a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los y las estudiantes y a la agenda sociocultural de estos y estas.

Por tanto, la investigación acción educativa apunta a desarrollar dicho saber pedagógico, pues es en la práctica concreta, junto con los participantes del ejercicio en la escuela, donde es posible develar las ventajas y desventajas de ciertas estrategias que se desarrollan en el territorio escolar, más específicamente, dándole pertinencia a la metodología de investigación acción dadas las condiciones de la escuela.

El tipo de investigación que pretende sistematizar este proceso individual en el docente, que investiga a la vez que enseña, es la investigación-acción educativa. Otro tipo de investigación, diferente a la de la práctica pedagógica, exigiría dotación, tiempo y equipo humano, que sobrepasan las posibilidades de un docente dedicado de tiempo completo a la enseñanza y formación de sus alumnos. (Restrepo, 2004, p. 47)

Concretamente, en cuanto a investigación acción educativa, las corrientes principales de esta metodología de investigación, desde una perspectiva histórica, como lo expresa Basuela (2004), se pueden recoger en tres hitos.

El primero es el trabajo de Kurt Lewin (1973). Aunque la idea de investigación acción ya la habían utilizado otros autores previamente, fue Lewin, a mediados del siglo XX, en Norteamérica, quien le dio vida al concepto al intentar conformar una forma de investigación que no se limitara únicamente a publicar libros, sino que recogiera la experimentación científica con la acción social del día a día. Definió el trabajo de investigación acción como un proceso cíclico de exploración, actuación y valoración de resultados.

No es hasta comienzos de la segunda mitad del siglo XX, expresa Basuela (2004), y en Gran Bretaña, donde se dieron los aportes de Lawrence Stenhouse (1984) y de John Elliott (1993). Pero para ellos ya no significa una técnica de investigación para generar cambios, sino la convicción de que las ideas educativas sólo pueden expresar su valor real cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los maestros y maestras investigando con su práctica. Tal y como la define Elliott (1993), la investigación acción se entiende como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma.

Contreras (1994) recoge la importancia del aporte de Stephen Kemmis (1988) junto con Wilfred Carr (1988) y el equipo de la Universidad de Deakin, en Australia, desde comienzos de los años 80, quienes buscan reconceptualizar la investigación acción. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente.

Estas consideraciones le dan sustento a las características de la metodología, la cual está orientada hacia el cambio educativo. Basuela (2004) lo concibe fundamentalmente como el desarrollo de un proceso, recogiendo a Kemmis y McTaggart (1998), en el que primero se construye desde y para la práctica; en una segunda instancia se pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla. En tercer lugar, demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas. Cuarto, exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en todas las fases del proceso de investigación; quinto, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y, por último, se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión.

A estas fases del proceso Basuela (2004) le suma otras consideraciones teniendo en cuenta que la metodología, por su propia esencia, está y debe estar propensa a constantes transformaciones, pues afirma que la investigación acción: no se puede limitar al aula, porque la práctica docente tampoco está limitada a ella. Investigar nuestras propias practicas lleva a cambiar la forma de entender la misma: qué damos por sentado, qué cuestionamos, qué nos parece natural o inevitable, y qué nos parece discutible y necesario transformar, y en lo que nos sentimos comprometidos.

Considera Basuela (2004) que es la IAE una forma por la cual el profesorado puede reconstruir su conocimiento profesional como parte de la constitución de discursos públicos unidos a la práctica, y sus problemas y necesidades. No puede ser nunca una tarea individual. Debe ser un trabajo cooperativo. Cualquier tarea de investigación requiere un contexto social de intercambio, discusión y contrastación. En estos contextos es posible la elaboración y reconstrucción de un conocimiento profesional no privado y cerrado, sino en relación con otras voces y con otros conocimientos.

Como cualquier idea, concluye Basuela (2004) que trate de defender una práctica docente que reflexiona, que investiga, y que colabora con colegas, necesita de unas condiciones laborales que hagan posible esta comunicación e interacción. Es una acción que demanda tiempo, porque lo consume el diálogo entre maestros, la planificación conjunta de tareas, la recogida de información y su análisis.

La investigación acción se configura como una plataforma de investigación que incide, que transforma, que se hace preguntas, que se aleja de la imposición de posturas unilaterales, que propugna por la construcción colectiva de conocimiento, y que potencia los procesos para que sean dinámicos y vivos, dando a los estudiantes y a los maestros una experiencia vital significativa que combate el letargo nefasto del modelo tradicional bancario.

La investigación acción educativa no es un proceso que se limite a poner a prueba hipótesis previamente establecidas, ejerciendo la aplicación de instructivos rígidos, ésta es un organismo vivo, que se reconfigura pero que tiene unas líneas por las cuales se desarrolla dicha reconfiguración. Como lo expresa Perez (1994) en la siguiente figura:

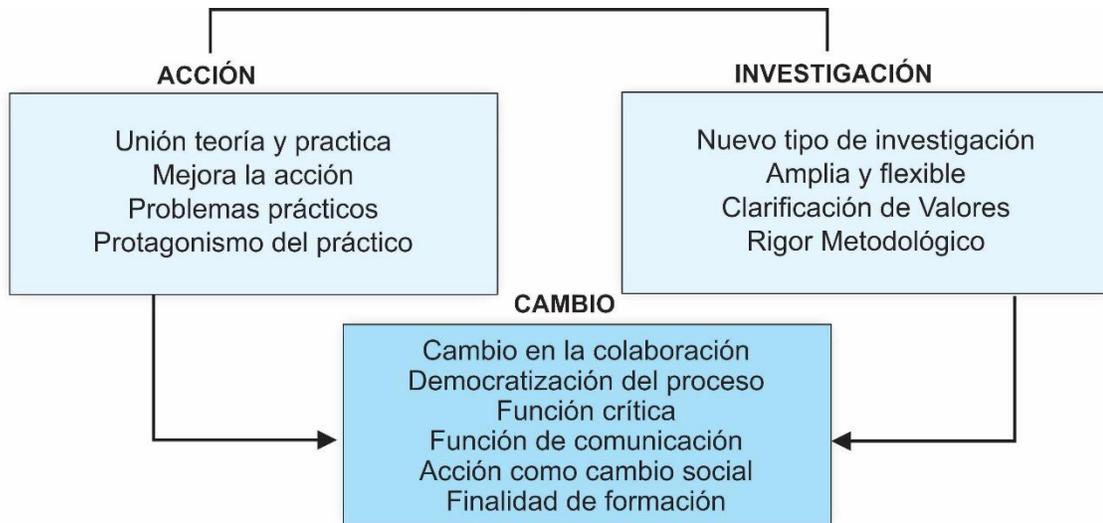


Diagrama 1. Tomado de (Pérez, 1994) Investigación cualitativa. Retos e interrogantes.

Los procesos que se han revelado en líneas anteriores son fundamentales para el trasegar de una investigación bajo esta metodología. Además, hay que acotar el espectro de la investigación acción educativa en la clasificación de sus tipologías y modalidades. Grundy (1982) señala tres modelos para dicho aporte organizativo.

MODALIDADES	TIPO DE CONOCIMIENTO QUE GENERAN	OBJETIVOS	FORMAS DE ACCIÓN	NIVEL DE PARTICIPACIÓN
I/A TÉCNICA	Técnico explicativo	Mejorar las acciones y la eficacia del sistema	Sobre la acción	Cooptación designación
I/A PRÁCTICA	Práctico	Comprender la realidad	Para la acción	Cooperación
I/A CRÍTICA	Emancipativo	Participar en la transformación social	Por la acción	Implicación

Tabla 1: Elaborado por Basuela (2004) sobre la propuesta de Grundy (1982).

Un aporte más reciente, que sirve para complementar estos referentes teóricos frente a la metodología es el que expone Díaz (2017) quien reseña trabajos de IA en educación ambiciosos como el de Halai (2012) en Pakistan:

Los resultados señalan que la IA contribuye al desarrollo de tres dominios respecto al conocimiento docente: conocimiento pedagógico, conocimiento de la asignatura y conocimiento didáctico del contenido. Sin embargo, encuentra problemático articular la innovación en la IA con las exigencias de los métodos actuales de evaluación. (Díaz-Bazo, 2017, p. 5)

En los esquemas principales frente a IAE en la revisión generada por Díaz (2017) es posible ver unos aportes respecto a las investigaciones que se han adelantado. Más allá de los resultados y las conclusiones que cada uno de los estudios revela vinculados con el mejoramiento de los procesos y la calidad de los aprendizajes de los y las estudiantes, se destacan otros aportes emparentados con la aplicación de la IA en las aulas.

Quienes se refieren al tema de la IAE destacan los cambios en la práctica de los maestros y maestras o en las concepciones y creencias de los docentes; su posibilidad de reflexionar sobre sus propias problemáticas y buscar alternativas para superarlas y seguir aprendiendo; además se nota el trabajo colaborativo entre maestros y maestras o entre investigadores externos y docentes, la toma de decisiones informada y crítica, la posibilidad de un espacio para promover innovaciones y la oportunidad de aprender de la práctica. Estos aportes han sido también reconocidos por los autores que han realizado revisiones de la literatura sobre IA.

Fundamentalmente, los aportes desde los investigadores reseñados son visibles en el mejoramiento del clima de trabajo en la profesión docente, pues se consideran más libres dentro de la metodología, ya que la reflexión dada en la IAE permite mirar hacia atrás sin afán, concibiendo la escuela como un proceso autónomo y único. Además, es una metodología de investigación menos rígida, dada desde sus propias necesidades, por lo tanto, más accesible a los maestros y maestras que buscan incidir en el aula con sus prácticas y el ejercicio de investigación de las mismas.

Es importante que las experiencias de investigación IAE continúen, pues la reflexión sobre la práctica queda en ceros, sino se lleva a la acción; para ello, se necesita un compromiso de parte de la escuela en dar pertinencia y recursos básicos para estas iniciativas de IAE, con el fin de que en dicho ejercicio se puedan cerrar ciclos y tener reflexiones de mayor impacto.

Las dificultades se seguirán presentando, las concepciones tradicionales de la educación, conductuales y basadas en los contenidos aislados, aún son un lastre; pero es evidente, por trabajos como el de Díaz-Bazo (2017), que las posibilidades de innovar en el aula desde la IAE son muchas, que no son homogéneas, que por su propia naturaleza obedecen a sus propios fenómenos.

1.7.3 Diseño Metodológico

Esta investigación toma como modelo a la IAE, en la modalidad práctica, con el objetivo metodológico de comprender la realidad, para la acción en la cooperación desde el modelo de Grundy (1982) y bajo la premisa de (Díaz-Bazo, 2017) sobre autonomía y profesionalidad del docente (reflexiva y crítica) necesaria para la transformación social.

1.7.4 Identificación de las categorías analizadas

- a) **Discursos:** Mediante la aplicación de entrevistas se pretenden develar las formas de asumir, producir y reproducir discursos en torno al juego y la democracia por parte de los participantes.
- b) **Violencia escolar:** Mediante la aplicación de unas entrevistas estructuradas y el análisis de datos, se debatió con los grupos focales una perspectiva del posible aumento o disminución de la violencia escolar.
- c) **Desarrollo de competencias:** Mediante el análisis de datos, las entrevistas en torno a la feria escolar, se determina la existencia de un desarrollo o la contribución al desarrollo de habilidades sociales comunes que resuelvan conflictos y desencuentros cotidianos en los participantes, o un desarrollo de otra naturaleza de competencias, como la motricidad, la sensibilidad artística, el cálculo matemático, la interpretación de símbolos o de textos, entre otras posibles.

- d) **Cultura y formación política:** Mediante el análisis de los datos arrojados en el proceso de investigación, principalmente la encuesta generalizada, se pretende consolidar una posición sobre la consecución o no de una formación política por parte de los participantes en la aplicación de los instrumentos.

1.7.5 Implementación de instrumentos de investigación

La aplicación de la Feria Estudiantil (como foco situacional de experiencias significativas desagregado del núcleo común) es la parte más importante de la investigación, pues de allí emanan las prácticas que dan lugar a posterior reflexión y análisis, cuyas actividades se pueden recoger en la **Tabla 2. Actividades realizadas por los y las jóvenes en el marco de la FAE**, ubicada en el cuarto capítulo de este trabajo, referente a los resultados y discusión de los mismos.

A continuación, una descripción detallada de las fases, las herramientas de recolección de datos y los procedimientos que se aplican para la consecución de los instrumentos de investigación, necesarios para consolidar el análisis final:

a) Antes de la aplicación de la Feria

- Aplicación de herramientas de recolección de datos: diario de campo, convocatoria a modo de encuesta.
- Revisión de antecedentes de investigación y marcos normativos.
- Consolidación de formatos de seguimiento interno frente al proyecto (publicidad, listados, presentación del proyecto *Feria Estudiantil* impreso y en digital) y procesos administrativos en la institución, para la pertinente aplicación de la feria, sin contravenir el marco normativo que orienta jurídicamente las prácticas educativas en instituciones educativas públicas del distrito.
- Socialización a los estudiantes de la iniciativa concreta y levantamiento de matriz base de actividades.

b) Durante la aplicación de la Feria

- Aplicación de herramientas de recolección de datos: diario de campo, cámara fotográfica, grabadora de audio.

- Acompañamiento mediante dirección operativa de la Feria: En este momento se hará capacitación de organizadores de micro actividades y del grupo de logística operativa de la DIEM¹
- c) **Posteriores la aplicación de la Feria**
 - Aplicación de herramientas de recolección de datos: diario de campo, grabadora de audio, encuesta.
 - Encuesta generalizada.
 - Entrevistas a grupos focales:
 - Grupo 1: Grupo focalizado de cultura política y formación en democracia.
 - Grupo 2: Grupo focalizado de logística operativa de la DIEM
 - Muestreo de investigación.
 - Análisis de datos
 - Análisis final

1.7.6 Procedimientos

Los procedimientos de esta investigación con un enfoque cualitativo predominante son los siguientes:

- **Observación:** Mediante el diario de campo, el levantamiento de audio, video y fotografía.
- **Discusión grupal – grupo de enfoque:** Mediante este instrumento, se pretende extraer conclusiones, perspectivas y visiones de las vivencias en el marco de la Feria; sin embargo, no solamente se realizan posterior a la ejecución de la Feria, sino que por las características de la metodología Investigación Acción Educativa, se realizan durante la ejecución para poder mediante estos espacios incidir en la potencialización, cambio de rumbo, mejoramiento, de las experiencias desarrolladas.
- **Encuesta Mixta:** Se realiza después de la aplicación de la FAE para medir cuantitativa y cualitativamente ciertos indicadores.

¹ Desarrollo Integral de la Educación Media.

2. Antecedentes y aspectos normativos: Las escuelas, territorios con reglas de juego

Este capítulo pretende hacer un recorrido por diversas experiencias y perspectivas de investigación que sobre las categorías de juego, democracia, participación y territorio escolar se han planteado en distintos lugares del mundo. Este trasegar por Iberoamérica, África, Asia y Oceanía expresa como las categorías son concebidas en distintas latitudes como dispositivos concretos de acción pedagógica y cultural, esto dentro de las comunidades educativas en donde se desarrollaron las investigaciones.

Categorías como la política pública sobre infraestructura, la tensión entre una escuela libre y la escuela para el desarrollismo, la apropiación social de espacios mediante la participación, entre otras, permiten develar complejas relaciones sociales en la escuela, además de las potencialidades para el mejoramiento de la misma. El capítulo en su parte final recoge algunos elementos clave de los fenómenos normativos alrededor de los actores de la investigación.

El ocio en la escuela, como promotor de habilidades y desarrollo, no es una idea nueva. Sin embargo, aún hay resistencias respecto a estas experiencias en la educación pública en Colombia, en la que aún se cree de forma reduccionista que el ocio y el juego no son más que procesos al margen, complementarios más no nucleares, y los maestros, quienes llevan las riendas del proceso educativo, no están formados en el ámbito del ocio y del juego como lo expresan Valdemoros, Sanz y Elizondo (2016) cuando reconocen el avance del lugar alcanzado por el ocio en el debate académico educativo, pero cuestionan la inexistencia de una posición clara por parte del profesorado frente al tema.

Los modelos tradicionales de educación e instrucción no apuntan a validar el ocio como una categoría esencial de las prácticas, sino más bien, como se describe líneas atrás, algo

complementario. Partiendo de esa idea, es claro que hay una situación problemática; por otra parte, el tema de la cultura política atraviesa el asunto de manera clara, pues los estamentos organizativos de los estudiantes no apuntan a reclamar espacios que ellos necesitan. Es más, difícilmente se reúnen de forma autónoma, por ello el patio del descanso se descubre como punto de encuentro social válido y pertinente para generar necesarios lazos sociales y políticos.

¿De qué forma pensamos a los jóvenes en el sistema educativo y de qué forma los nuevos órdenes normativos plantean las interacciones en la escuela?, es el interés de Litichever (2005). En este punto nos interesa indagar en las nociones de juventud implícitas en los nuevos sistemas de convivencia que prefiguran una idea sobre cómo la juventud debiera ser. Las mismas nos permiten analizar el modelo de ciudadano propuesto y fundamentalmente desentrañar la manera en que se organizan en la institución escolar las relaciones entre los sujetos, los lugares de autoridad y participación.

Reclamar una diferenciación y unas necesidades por parte de los adolescentes es una necesidad básica de cualquier estamento educativo que maneje dicha población, sobre los derechos culturales y las subjetividades contemporáneas de los jóvenes:

Según la historiografía canónica, la adolescencia fue inventada al principio de la era industrial, pero no se empezó a democratizar hasta alrededor de 1900, cuando diversas reformas en la escuela, el mercado de trabajo, la familia, el servicio militar, las asociaciones juveniles y el mundo del ocio, permitieron que surgiera una nueva generación consciente de crear una cultura propia y distintiva, diferente a la de los adultos. (Feixa, 2006, p. 3)

Una nueva generación con la intención de crear diferencia es algo supremamente necesario; además, puede afirmarse que esa necesidad diferenciadora, o mejor, el descubrimiento de la adolescencia proviene de unos lugares determinados

El descubrimiento de la adolescencia perteneció a las clases medias, que lo monopolizaron hasta comienzos del siglo XX (...) Entonces, de manera

simultánea en cada país occidental, el concepto de adolescencia se democratizó, ofreciéndose, o mejor exigiéndose, a todos los adolescentes. (Gillis, 1981, p. 35)

Durante la segunda mitad del siglo XX los movimientos sociales contra culturales, producto de la crisis de la modernidad en las guerras mundiales, reclaman nuevas formas de entender la discursividad en general y su praxis. Esta ola va a influenciar las investigaciones sobre temas de juventudes tales como Feixa (2006), quien se ubica junto con el desarrollo de los movimientos sociales y emancipadores en las décadas de los años 60 y 70, desde donde los estudios sobre juventud comenzaron a ampliarse e institucionalizarse.

2.1 Experiencias de investigación

Este apartado contiene una serie de investigaciones y trabajos frente a los conceptos recogidos en la presente investigación, haciendo énfasis en el juego, la participación y el uso del espacio, así como de los elementos culturales y extracurriculares o de currículo flexible que denotan intereses ajenos al aula tradicional.

2.1.1 Iberoamérica

La revisión y selección que aquí se presenta obedece a la línea de juego y experiencias didácticas. Para esta investigación es importante develar las formas mediante las cuales se han manifestado dichas experiencias y cuáles han sido los puntos comunes, los obstáculos, las fortalezas, oportunidades de mejora entre otros resultados que puedan nutrir el ejercicio investigativo adelantado en la IED CAH.

Además, se realiza una revisión de experiencias de carácter político, relacional y de participación democrática. La investigación de micro experiencias en el patio del recreo es una plataforma para analizar los comportamientos que tejen el espacio social, pues el interés es precisamente ese: entender y discutir sobre las formas en las que los jóvenes se relacionan principalmente en territorios más flexibles que las aulas, donde las subjetividades de los estudiantes alcanzan una discursividad más palpable, siendo éstas las formas mediante las cuales se pueden descubrir en la realidad las condiciones y/o características en las que los

jóvenes construyen lazos sociales, políticos y culturales; se trata de ver dentro de la escuela pero fuera del aula.

En cuanto a la vida escolar y los imaginarios que representa el trabajo de Avilán (1998) plantea como objetivo de investigación reconocer, analizar e interpretar los imaginarios que se expresan a través de la anécdota con respecto a las relaciones 1) **estudiante – estudiante**, 2) **maestro – estudiante**, 3) **estudiante – conocimiento**, de los jóvenes.

La situación problemática de este trabajo son las relaciones sociales planteadas en las relaciones mencionadas en el marco de la cotidianidad y qué imaginarios representan a través de la escritura de la anécdota.

Esta investigación plantea un método de investigación cualitativo desarrollado en tres etapas. La primera, descrita como la definición de la situación problemática (planteamiento, justificación, diseño y preparación del trabajo de campo); la segunda, el trabajo de campo (recolección y organización de la información) y la tercera, la identificación de los patrones culturales (análisis, interpretación y conceptualización inductiva); esto en una población y muestra de 36 estudiantes entre los 15 y los 17 años.

Entre los resultados y conclusiones destacables se encuentran las categorías que el estudio tomó en cuenta para develar los imaginarios, en la categoría relacional 1) **estudiante – estudiante** en cuanto a frecuencia: la categoría de amistad con 19 anécdotas, juego con 15 y amor con 2, y los resultados con base en los cuestionarios y entrevistas aplicados en los instrumentos señalan que la amistad es la más fuerte, seguida del juego y por último el amor. Sin embargo, el juego a pesar de quedar en segundo lugar, manifiesta un lugar muy potente en las anécdotas de los jóvenes.

En cuanto a la relación 2) **maestro – estudiante**, la matriz reflejó tres categorías, autoridad, comunicación y pedagogía, dando como resultado 32, 02, 02 respectivamente, dejando una contundente conclusión hacia la naturaleza autoritaria de la educación, donde los paradigmas de rendimiento o buen estudiante están dados por imaginarios de conducta, profundamente reprobables por el maestro cuando las acciones de los estudiantes no se adhieren a tales paradigmas.

En la relación 3) **estudiante – conocimiento**, solo se analizaron dos categorías, la primera es la de asignaturas (que tuvo 32 coincidencias con la muestra de 36 jóvenes) entendiendo las tareas o consultas que los maestros y maestras asignan a sus alumnos y alumnas. La segunda: pertenecer a la institución (que tuvo 4 coincidencias con la muestra de 36) dando como resultado una evidente falla en el modelo pedagógico de dicho colegio y del sistema educativo en general, pues se le da demasiada importancia al contenido más que a lo vivencial.

Se comparte la posición crítica y propositiva frente a la escuela, entendiendo este importante espacio social, no como una fábrica vertedora de conocimiento al modo bancario, sino como un ágora de contacto humano donde es posible ser:

Un espacio donde haya menos violencia, tanto física como simbólica, donde haya más juego, más ocio, más afecto y más sociabilidad (...) que es por su posibilidad que a un espacio se le llama potencial: posibilidad de lo lúdico, de lo fantástico, posibilidad de imaginar, inventar, crear, animar. (Avilan, 1998, pág. 45)

En *Pedagogía y didáctica; Experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula* (Duarte y López, 2012) se mantuvo el objetivo de potenciar habilidades cognitivas y de interacción por medio de la lúdica. Como problema de investigación se constatan debilidades cognitivas y de interacción entre los estudiantes de grado sexto, esto visto en los procesos de atención, concentración y comportamiento, por lo cual se diseña una intervención lúdica y pedagógica.

La metodología se diseña desde una intervención en etapas: diagnóstico, planeación, implementación, seguimiento y evaluación; mediante este ejercicio se selecciona una población de muestra a modo de grupo piloto compuesto por algunos estudiantes de grado sexto de la jornada mañana, ubicados en un rango de edad de 11 a 13 años y socio económicamente ubicados cerca de la institución en estratos uno y dos.

Para la implementación del ejercicio se aplicaron los siguientes instrumentos: la encuesta, la planificación, la ficha de seguimiento y la entrevista, además ya en la implementación con los estudiantes a modo de juego se usaron: la sopa de letras, el rompecabezas, juego de concéntrese y la escalera.

Los resultados fueron positivos. La actitud de los estudiantes demuestra un cambio cuando las metodologías de clase son lúdicas, despertando el interés común, lo cual es muy complejo en educación y más específicamente en el aula, que todos se conecten, que muestren interés por la actividad propuesta, un interés personal y vivido. Uno de los elementos que se destacan es la necesidad para la educación y la aprehensión de conocimiento de la concentración; que el estudiante se enfoque en una sola cosa y que dicho ejercicio tenga un inicio, un desarrollo y un final. La investigación mostró que junto con el juego los estudiantes más fácilmente trasegaban por la actividad de manera completa; por tanto, se puede afirmar, con base en estos resultados, que un ambiente lúdico potencia la concentración de los estudiantes en los temas o puntos de interés propuestos por los maestros.

El juego tiene unas condiciones sistémicas que expresan cumplimiento de acuerdos, sana competencia, emoción y/o secreción de adrenalina en el sistema nervioso central y, sobre todo, una temporalidad y procesabilidad que le permite a quien lo practica, saber que tuvo un inicio, un desarrollo y un final, siendo un elemento rico para la consecución de fines educativos.

El juego es una actividad naturalmente alegre, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y en particular su capacidad para crear. Como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica (Ortiz A. 2009, pág. 44)

Ortiz y Wilches (2012) mediante su iniciativa *Click Travel*, plantean como objetivos de investigación posibilitar y fortalecer las habilidades cognitivas de los estudiantes, a través del uso pedagógico de las tecnologías de la información y de la comunicación (internet y videojuegos) como estrategia mediadora en nuevos ambientes virtuales de aprendizaje.

Igualmente, plantean la problemática de las relaciones sociales, económicas, culturales y políticas para el siglo XXI, las cuales están dadas desde la plataforma de lo digital, donde obviar estas nuevas realidades tecnológicas y comunicativas es sin duda un atraso en todo nivel. La sociedad colombiana, y en específico la educación, tiene como necesidad vital la

actualización y puesta en práctica de iniciativas que profundicen y desarrollen las habilidades de los estudiantes en estos campos.

La metodología de investigación se desarrolla en las siguientes fases: 1. Diagnóstico 2. Diseño de la mediación Click Travel 3. Implementación 4. Evaluación. Se puede destacar del trabajo de estas autoras que las herramientas TIC fueron vistas como un elemento de mediación educativa; como un elemento transversal potente para el desarrollo de competencias educativas que según los resultados de la investigación destacan presencia en habilidades como la atención, observación, memoria, análisis, indagación, identificación, relación y razonamiento, siendo el proceso investigado, desarrollador de un aprendizaje colaborativo y significativo; fundamentando la idea inicial de que las habilidades en relación con la tecnología y lo virtual son una necesidad esencial de los tiempos actuales.

El juego y la herramienta digital, las plataformas que en el estudio se describen, sobre la línea de las TICS, son de vital importancia para la innovación educativa. Esta visión social construida sobre los videojuegos, no deja ver aspectos muy relevantes: la importancia del medio como herramienta básica de aprendizaje de las estrategias, las habilidades necesarias para vivir en la sociedad tecnológica y la necesidad de replantearse el papel de la escuela y el propio profesorado. Esto en concordancia con Gros (2002), quien reivindica el uso de videojuegos para la consolidación de la alfabetización digital.

Ruiz (1998) plantea como objetivos de investigación propiciar la apertura de espacios de participación para niños, niñas y los jóvenes, la comunidad educativa en general, mediante el diseño e implementación de materiales didácticos que contribuyan a desarrollar las nociones espaciales de orientación y localización para mejorar el desenvolvimiento del individuo en su cotidianeidad. Problematiza desde la geografía, disciplina que ha pasado mucho tiempo encerrada y sometida en la escuela elemental, enseñada como un contenido abstracto y alejado de los escenarios vitales y cotidianos de los estudiantes y de la epistemología de la ciencia geográfica, dando como resultado una masa crítica de jóvenes que no conciben el territorio y el espacio de una manera activa, sujeta a transformaciones debido a su historicidad.

Se tomó una muestra de 42 estudiantes y se aplicaron unos instrumentos para recolección de datos, tales como la salida de campo para tres fines: la observación, la entrevista y la elaboración de material. El trabajo de campo como método de la enseñanza de la geografía, se puede presentar en la forma de excursión con fines descriptivos, como ejercicio de simulación, para la solución de problemas; en este último caso se busca capacitar al estudiante para planear y resolver problemas de carácter geográfico.

Uno de los intereses de la investigación y la aplicación de instrumentos obedece a identificar aspectos de localización, orientación y dinámica espacial en el entorno del niño. Mediante el ejercicio fue evidente un antes y un después. Posterior a las salidas de campo, los estudiantes ya tenían la capacidad de conceptualizar el espacio geográfico en el cual se desenvolvían.

Además, la implementación del diseño metodológico mostró avances de carácter pedagógico, reflejados en el desarrollo de los niños y las niñas en “nociones espacio – temporales, a través del cuerpo y la interpretación de datos sensoriales aportados por la cinestesia y la visión, tomando habilidades para interpretar la forma de representación espacio - temporal.” (Ruíz, 1998, pág. 23)

Posada (2014) se plantea como objetivo identificar y reflexionar sobre el abordaje de la lúdica en los trabajos de grado de la Universidad Nacional de Colombia, que se encuentran en el SINAB y que contienen la palabra lúdica en su título. Se pregunta sobre ¿Cuáles son las formas de apropiación de la lúdica en los trabajos de grado de la Universidad Nacional de Colombia, reportados en el SINAB, que contienen la palabra en su título, a la luz del concepto desarrollado por el Pedagogo colombiano Carlos Alberto Jiménez? (Posada, 2014, pág. 14)

Es un trabajo de investigación documental, en el cual se hace una revisión de trabajos de grado del SINAB, para posteriormente desarrollar un listado que permita organizar el análisis en las siguientes categorías: 1. Clasificación de áreas del conocimiento 2. Tablas de recolección de datos y síntesis de trabajos de grado, para un resultado que llevó, mediante análisis, a unas conclusiones y recomendaciones.

Se revisaron en esta investigación documental 10 trabajos de grado, de los cuales el 30 y 40 por ciento obedecen a las disciplinas de ciencias sociales y humanas y ciencias de la salud respectivamente, con 10, 10 y 10 por ciento restantes en bellas artes, ingenierías y ciencias de la educación, además de 0 por ciento en matemáticas, contaduría, administración, agronomía, veterinaria, y ciencias naturales. Estos datos nos muestran un panorama de la incidencia de los campos del conocimiento en el uso de la didáctica, por supuesto dentro del campo investigado que se reduce a la Universidad Nacional de Colombia.

Fragmento de Manifiesto Vitalista Lúdico en Posada (2014) donde recoge conceptos de (Huizinga, 1954) frente al juego:

La aprensión del mundo es aprensión de la esencia de lo otro y de su reflejo en mí, concepción de espejo, que permite comprender que percibimos el mundo según lo construyamos con el ojo que ve, con las manos del homo faber, el pensamiento del homo sapiens, y la integralidad del homo ludens. El conocimiento, el proceso enseñanza-aprendizaje, la educación, la capacitación responden a la vida acción, compromiso, conciencia, interacción permeada por los valores y lo social, elementos articulables a través de la lúdica y el juego.

La lúdica actúa como aglutinante antiestrés en relación con la vertiginosa realidad actual, posibilita un viaje hacia la construcción de sociedades más dinámicas en lo humano y social, avanzando en lo no bestia, pero alejándose de la tecnocratización, utilizando nuestro sentido de homo ludens. (pág. 59)

A pesar de que se había decidido realizar los antecedentes a punta de trabajos experienciales o de campo, donde pudiera ser visible la aplicación de instrumentos con estudiantes, este trabajo llamó la atención de una manera amplia, pues faculta un debate conceptual muy pertinente frente a lúdica y juego, categorías que pilares de la investigación. Esto resultó muy útil y coherente para este estudio, ya que su marco teórico es rico en estos elementos fundamentales y amplían el lente con el cual se están observando los fenómenos investigados.

Bonal (2014)) pretende analizar la intervención de un espacio educativo para transformar la escuela en ámbitos específicos, el patio de juegos en la discriminación sexual manifiesta. Se realiza una observación de la distribución del espacio y del comportamiento de niños y niñas a partir de la modificación de las situaciones habituales de juego (objetos y estructuras del espacio).

Se plantea que las relaciones sociales que atraviesan la escuela están cargadas de símbolos y significados que reproducen la cultura predominante, dejando a los sujetos históricos ajenos a una enunciación de sus propios paradigmas en su espacio tiempo. En específico, este trabajo analiza la discriminación sexista en el territorio patio de juegos.

Mediante una metodología de Investigación acción coeducativa, un ejemplo de instrumento aplicado fue la implementación de una situación experimental mediante la modificación de las condiciones del juego. La investigación adelantada, en la cual se aplicaron instrumentos en el patio de juegos, dio como resultados la proliferación de nuevos sentidos y reflexiones sobre el comportamiento de los niños en dicho territorio, las resistencias de las mujeres, que una vez facultas de disposiciones metodológicas se lanzan sobre el territorio para manifestar su subjetividad y relevancia, siendo evidente el impacto de la investigación acción sobre los fenómenos sociales que interviene.

Su importancia es fundamental, pues el patio de juegos es el espacio y/o territorio del cual la investigación se alimenta, es su eje fundamental y esta investigación hace reflexiones constatadas mediante la aplicación de instrumentos y posterior análisis, que permiten develar lo complejo que puede ser el patio de juegos y la importancia de dicho territorio en la observación y transformación de las relaciones sociales, a veces problemáticas, que plantean las comunidades educativas en general.

Chaparro, Trujillo y Melo (1998) pretenden explorar el papel que la comunidad educativa le asigna a la escuela, las representaciones y las significaciones que ésta tiene para cada actor y la relación que estos elementos guardan con los conflictos que se presentan al interior de la misma.

Plantean que la escuela no es solo una; cada categoría social que la involucra, maestros, estudiantes y padres de familia, perciben la escuela desde imaginarios sociales producto de relaciones entre sí estructuradas desde la cultura. La escuela es, por tanto, un escenario más de la reproducción cultural que tiene lugar en diversos espacios.

Se desarrolló la investigación empleando un método etnográfico de presencia directa, haciendo recolección de datos mediante entrevistas y talleres. Se desarrolló en fases: 1. Una revisión bibliográfica 2. Preparación de trabajo de campo 3. Desarrollo de trabajo de campo donde se relacionó la observación etnográfica, los talleres y las entrevistas formales e informales.

Desde las tres perspectivas: estudiantes, maestros y padres, es claro que existe una ruptura comunicativa gruesa entre los tres imaginarios, y esta es una conclusión central de la investigación; si fuera posible fortalecer y/o implementar condiciones comunicativas más efectivas entre las perspectivas, podría avanzarse hacia un modelo común que apunte hacia las necesidades de cada uno, pero promoviendo un diálogo entre los distintos sectores de la comunidad, que tenga en cuenta las distintas visiones de cada actor: estudiantes, maestros/administrativos y acudientes.

Además, es muy potente encontrar cómo una de las conclusiones que arroja la investigación es la relación que hay entre las experiencias espaciales y sociales de los actores y los imaginarios que han construido de la escuela. Esto hace visible la posibilidad de transformar cualquier realidad social: si se potencian las experiencias de los sujetos, los imaginarios de escuela obedecerán a los impactos de dichas experiencias en cada uno.

Frente a temas políticos, Sierra (1998) pretende identificar las necesidades e intereses políticos expresados en la cotidianidad escolar, por los estudiantes de dos cursos de un colegio de Bogotá: el 702 y el 703 del Colegio Republica de Colombia, jornada mañana. Problematisa sobre la ausencia de valores políticos que generen dinámicas de relaciones sociales con agendas concretas, lo cual da como resultado un espacio etéreo y difuso donde no es posible año tras año superar problemáticas sociales comunes y cotidianas como la violencia escolar, la falta de diálogo y de pertenencia, el autoritarismo de algunos maestros, carencia de actividades lúdicas y recreativas entre otros.

La investigación se hizo desde el enfoque cualitativo con la etnografía como método. La muestra son dos cursos de séptimo, 36 mujeres y 40 hombres, para un total de 76. Los instrumentos utilizados fueron la encuesta de pregunta abierta, entrevista focalizada y observación focalizada. Los datos recolectados fueron organizados en categorías: 1. Percepción y valoración de las relaciones estudiantiles 2. Interpretación de la forma de relación y participación en su micro contexto 3. Reconocimiento de la problemática y sugerencias de transformación en la dinámica sociopolítica.

Uno de los resultados más fehacientes es la distancia entre lo ideal y la práctica frente a las relaciones políticas de los estudiantes; en lo ideal, si se les pregunta cómo deberían ser las relaciones, ellos tienen claridad de cómo les gustaría ser tratados y elementos claros de igualdad y no discriminación. Sin embargo, en la práctica, en la cotidianidad de sus hechos, se evidencian carencias en esos principios:

Los estudiantes manifiestan el deseo de acabar con la agresividad, la grosería, las actitudes beligerantes y la indisciplina, quieren en cambio la comprensión, amabilidad, paz, el trato digno y justo, sin embargo, existe una batalla permanente donde el buen trato no se obtiene como un requisito permanente de las relaciones humanas, sino que es el fruto de la medición permanente de fuerzas, donde el más fuerte es el más respetado y se es fuerte cuando se demuestran las debilidades del otro mediante burlas, discriminaciones y rechazo. (Sierra, 1998, pág. 32)

Lo político es una categoría que se ha trabajado con timidez cuando se trata de jóvenes y educación inicial, básica y media. Se cree debatiblemente que los jóvenes no tienen aún el nivel de inteligencia emocional y social para adelantar o tener una agenda política organizada. Sin embargo, trabajos como el de Sierra (1998) demuestran que existen amplias posibilidades para la implementación de prácticas que permitan observar fenómenos políticos dentro de la escuela, que evidentemente existen y que si bien no forman el centro de los debates en ciencia política, cada vez avanzan más dentro de dicha disciplina académica.

Boudon, Raín, y Moreno (2017) pretenden observar expresiones identitarias de la cultura Mapuche a través del espacio escolar y el juego. Encontrar mediante la observación elementos culturales identitarios, un ejercicio hacia una recolección metodológica de los significantes culturales de grupos étnicos específicos:

La población estudiada corresponde a niños de etnia mapuche y no mapuche que asisten a la escuela municipal G-581, ubicada en Dollinco, en la comuna de Freire. Esta escuela es de modalidad multigrado de 1° a 6° básico, con un profesor jornada completa y dos de media jornada (Ministerio de Educación, 2016). La matrícula total corresponde a 19 alumnos cuyas edades fluctuaron entre los 6 y los 11 años. (Boudon, Raín, y Moreno, 2017, pág. 5)

Mediante una muestra de 16 estudiantes, cuatro mujeres y doce hombres, se realizó un muestreo incidental-situacional; se recolectaron los datos mediante observación abierta, el investigador tuvo un rol pasivo y apenas contó con un cuaderno de campo, bitácora y memo de síntesis como herramientas para la aplicación de dichas técnicas.

Se observaron seis períodos de recreo escolar durante un lapso de dos semanas, registrando dos horas y nueve minutos de observación. Las jornadas de recreo diario corresponden a 15 minutos en la mañana, 45 minutos a la hora de almuerzo y 15 minutos en la tarde. Durante estos periodos se observaron los juegos realizados por la totalidad de los participantes.

Fue posible hacer una categorización de las prácticas de juego de los niños mapuche, (ver Diagrama 1) y además se realizó una cartografía sobre el territorio de la escuela develando la relación entre cuerpos y espacios en la escuela, siendo este un posible nicho investigativo.

Es interesante ver cómo las tesis de Huizinga (1954) y Callois (1986) cobran sentido en investigaciones como esta, pues pueblos precolombinos, si bien relacionados y modernizados por las pésimas políticas interculturales para América Latina, y por tanto permeados de cierta occidentalización problemática, manifiestan la innegable seducción del homo sapiens hacia el juego; además dichos estudios fortalecen el camino investigativo para encontrar en el juego una plataforma de lenguaje intercultural; pues esta investigación arrojó

datos interesantes en sus matrices, principalmente, por las mixturas entre lo propio y lo externo, ¿podría ser el juego una conexión y red para la interculturalidad?

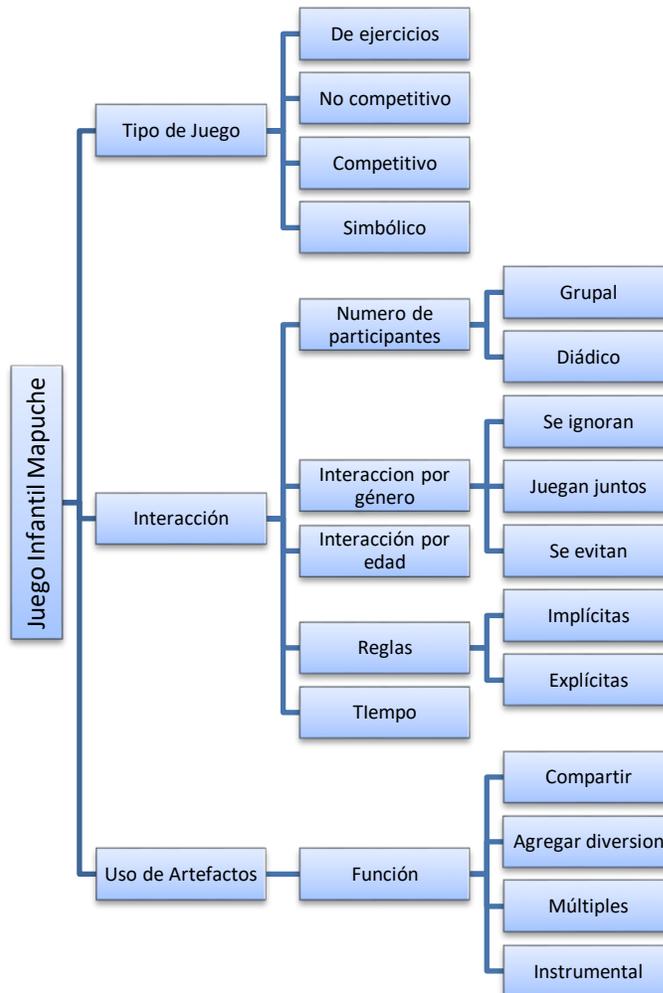


Diagrama 2: Árbol de categorías y subcategorías del juego infantil en el patio de recreo. (Boudon, Raín, y Moreno, 2017)

Escudero, Martín y Rodríguez (2018) analizan las representaciones sociales que surgen de las relaciones en la escuela alrededor del juego. Este trabajo problematiza, a partir de un lugar muy interesante, la crítica de la escuela tradicional desde la consideración de que el formato mismo en el cual está inmersa la escuela, es objeto de interpelación:

La institución escolar como un formato educativo específico y artificial se extendió y globalizó entre fines del siglo XIX hasta 1980 como forma hegemónica. Templo de civilización, de la razón y de la ciencia, se

caracterizó desde sus orígenes por el encierro institucional de los niños, una organización en niveles según criterios etarios, y un currículum diferenciado para los mismos, legalizado y legitimado por el Estado y la autoridad académica de la ciencia para homogeneizar a la población en una misma cultura y valores. (Pineau, 2013, pág. 35))

Desarrolla su metodología desde el enfoque cualitativo, con el fin de ubicar las representaciones sociales en su marco espacio temporal y aplica instrumentos como entrevistas y grupos focales, buscando hacer énfasis en la perspectiva del alumno. Como conclusión, manifiesta que se considera necesario pensar en la inserción del juego en la escuela, no solo desde las potencialidades que ofrece para el aprendizaje y la enseñanza, sino también como una instancia, un espacio y un tiempo para la diversión, el entretenimiento, la socialización entre compañeros, entre amigos en la escuela. (Escudero, Martín, y Rodríguez, 2018)

2.1.2 África

El trabajo *Shona Traditional Children's Games and Play: Songs as Indigenous Ways of Knowing* (2008) tiene como objetivo analizar la pertinencia y la posibilidad de desarrollo educativo en los juegos y canciones infantiles en Shona²; además explora la motivación significativa de aprendizajes en los que es posible concebir representaciones que sirven para cimentar habilidades sociales y la relevancia en su trasegar cultural contra hegemónico. En este trabajo también hay un interesante debate crítico frente a la preponderancia del inglés en el currículo de las escuelas tradicionales urbanas, en el cual no existen los vínculos culturales necesarios para una educación multicultural. Nyota y Mapara (2008) aportan:

Otro factor motivador es la no utilización de estos juegos y uso de canciones en la mayoría de los centros preescolares urbanos. Estos preescolares prefieren el uso de juegos y canciones en inglés. Los autores

² Las lenguas shona son un grupo filogenético codificado como S.10 en clasificación de Guthrie de las lenguas bantúes de acuerdo con Nurse & Philippson (2003). Influencia los territorios africanos de Bandera de Zimbabue, Mozambique y Botsuana.

les gusta mostrar y compartir cómo estos pre-académicos y estudiantes urbanos se pierden y corren el riesgo de no estar familiarizado con lo que su cultura puede ofrecer. (pág. 8)

Noyta y Mapara (2008) plantean un argumento bajo la línea de la psicología del desarrollo cognitivo, fundamentando que la influencia de estimulación externa juega un papel importante en el desarrollo del pensamiento complejo de un infante; por tanto, la aplicación de elementos culturales como el juego y las canciones infantiles sirven como dispositivo de formación y de aprehensión de conocimiento. Continúa recogiendo a Piaget (1986), pues enfatiza que los niños pequeños se esfuerzan por comprender en un mundo que fascina y a veces los confunde. Tiende a considerar el crecimiento cognitivo como un proceso individual. Descubrimiento impulsado por la experiencia personal y la maduración biológica. Vygotsky (1978) está de acuerdo con esto y también enfatiza que los niños no se esfuerzan solos, ya que sus esfuerzos están integrados en una sociedad-contexto, donde las cosas que notan hacen que se vuelvan inquisitivos. Noyta y Mapara (2008) plantean, además, que los padres y los niños mayores ofrecen asistencia, presentan desafíos, brindan instrucción y alientan el interés y la motivación del niño.

En este trabajo se concluye la importancia del juego y la música como dispositivo de desarrollo educativo, cultural y social, después de la revisión y análisis de ejemplos de canciones y juegos. El estudio ha destacado los juegos y canciones infantiles tradicionales de Shona como formas indígenas de saber. El documento destaca cómo las lecciones y las habilidades cognitivas valoradas en la cultura Shona, están integradas en estos juegos y canciones. Estas lecciones y habilidades se enfocan en temas como como la disciplina, el trabajo duro, el compromiso total, la competencia y la unidad de propósito.

El documento afirma que las habilidades y los valores aprendidos a través de estos juegos y canciones preparan a los jóvenes para retomar sus roles en la vida adulta. Los juegos y las canciones también proporcionan aprendizajes interactivos donde el alumno recibe orientación para aprender y realizar estas habilidades y asignaciones. (Noyta y Mapara, 2008)

2.1.3 Asia y Oceanía

En el trabajo *Exploring the Influences on Children's School Playground Activities* (Hyndman y Telford, 2016) se señala la importancia del juego como dispositivo curricular informal para el mejoramiento de los procesos de aprendizaje y estructuración social en la escuela, haciendo énfasis en el patio del recreo, lugar que emerge como posibilidad para el desarrollo autónomo del juego, en ambientes donde los maestros y maestras no tienen la disposición, el tiempo o la consideración de la importancia frente al juego para el desarrollo integral de los estudiantes.

Hyndman y Telford (2016) consideran el juego activo como la diversa gama de ejercicios físicos no estructurados y espontáneos que desarrollan actividades y comportamiento en el que participan los niños. El Juego activo puede convertirse en un plan de estudios informal para las escuelas, uno que facilite aprendizaje y desarrollo de los niños.

La preponderancia de un juego orientado hacia allí ha sido reconocida por la Alta Comisión de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, como un elemento básico de derecho para cada niño (UNICEF, 2006). La investigación prevé que un juego activo mejora el comportamiento en el salón de clases, ayuda a desarrollar habilidades sociales y físicas y fomenta el bienestar psicológico, promoviendo la motivación intrínseca, la competencia y un sentido de pertenencia. A pesar de que la infancia ofrece oportunidades importantes para establecer hábitos de juego activos, solo tenemos una comprensión limitada de cómo desarrollar y mantener el juego activo entre los niños, sugiere el estudio a modo de conclusiones.

Nuevamente es posible observar cómo esta investigación aporta a la importancia del juego en la escuela. Además, insinúa lo incipiente de esta línea de investigación y sus amplias posibilidades a futuro. Es mucho lo que hay que investigar y aplicar frente a la relación del juego con la escuela, incluso frente a la emisión de elementos curriculares. Nuevamente las habilidades sociales son un punto importante a tener en cuenta como resultado de la

aplicación y observación de los fenómenos alrededor del juego. Los autores del trabajo señalan:

Los patios escolares brindan a los niños la oportunidad de desarrollar cuerpos activos y saludables y de desarrollar sus habilidades de toma de decisiones, negociación y motricidad. Ser más conscientes de los facilitadores y las barreras para los niños el juego activo parece vital para intervenciones efectivas en el patio de recreo escolar que alientan y mantienen estos beneficios de desarrollo. Además, con la ayuda del juego activo los niños perfeccionan sus habilidades sociales y cognitivas a través del plan de estudios "informal" de actividades del patio de la escuela (por ejemplo, las lecciones no escritas, no oficiales y, a menudo, no intencionadas, valores y perspectivas que los estudiantes aprenden). (Hyndman y Telford, 2016, pág. 12)

Surge un elemento interesante, el plan de estudios informal, o el currículo informal, como un elemento intrínseco y orgánico de valores que se desarrolla en el patio del recreo de manera autónoma y que, sin duda, pone en relación elementos culturales subyacentes en los estudiantes, fenómeno interesante; aun así, es fundamental no perder de vista la intervención en estos espacios, pues precisamente algunos valores culturales en ciertos espacios sociales pueden tener condiciones que favorezcan la violencia y la discriminación, entre otras prácticas no deseadas. Dicha intervención no debe pretender la imposición de valores ajenos o ideologías culturales predominantes en la normalidad de lo que los maestros o el maestro consideran válido, debe pretender fomentar la seguridad personal, la autonomía, el respeto y los derechos humanos, como un lenguaje válido y pertinente para fomentar el desarrollo de relaciones sociales saludables.

Este trabajo de investigación, realizado desde Australia, pero que toma ejemplos de varios países, tiene una pertinencia enorme para el trabajo desarrollado. Incluso hace referencia a las políticas públicas frente al espacio, el tiempo del descanso, el clima y la vestimenta de los niños, niñas y adolescentes, y cómo estas deben atender a que ciertas intervenciones

pueden facilitar o entorpecer el desarrollo activo del juego en los estudiantes, siendo los escenarios y condiciones fundamentales para el desarrollo del mismo.

La Investigación sobre la política pública y de infraestructura de una escuela en la duración del recreo y el juego activo de los niños en los patios escolares también se ha relacionado mutuamente, expresa Hyndman y Telford (2016). Muchos estudios examinan el juego activo en los patios escolares y han revelado que los niños juegan mucho más cuando una escuela aumenta su tiempo de receso o recreo, y el número de niños que se relacionan con juegos activos de alta intensidad en los patios escolares aumenta con descansos más largos.

El impacto de una política educativa e infraestructural importante sobre el juego activo en los patios escolares se relaciona con el equipo y los compromisos en cuanto a los mismos. Pero las barreras para el juego activo de los estudiantes dentro de los patios de receso o recreo pueden involucrar más que equipo; puede incluir una carencia en el acceso a instalaciones o programas, una falta de reemplazo de instalaciones de infraestructura, incluso políticas climáticas. Lo mismo sucede para las reglas de seguridad y los períodos de alimentación programados que limitan el tiempo disponible para realizar actividad física, concluyen Hyndman y Telford (2016). Además, es necesario proporcionar uniformes escolares adecuados para el juego activo, continúan argumentando los autores.

Según Hyndman y Telford (2016) se examinó el impacto de reemplazar los uniformes de invierno con uniformes deportivos, y reveló que las niñas participaban en el juego significativamente de forma más activa en los patios escolares cuando podían usar un uniforme propicio para actividades de juegos.

El trabajo concluye fundamentalmente con la invitación a seguir investigando todas las condiciones que están involucradas alrededor del juego, pues son múltiples, y es una necesidad tanto de las instituciones educativas en sus desarrollos normativos internos, de las entidades políticas responsables en general, como de los Ministerios de Educación y los formuladores de proyectos de infraestructura. Es importante tomar en cuenta las necesidades para el desarrollo activo del juego, siendo este un panorama amplio en el que muchas cosas entran en consideración, tales como los contenidos, el equipo, el clima, la infraestructura, la vestimenta, el tiempo de receso y los materiales de los equipos. Sin duda, los educadores

deben ser parte de dichas iniciativas, llevando el juego al aula, generando mediante él un ejercicio didáctico de alto impacto para los educandos, y fomentando las prácticas sociales deseadas para la convivencia y el aprendizaje en equidad y no discriminación.

El estudio investigativo *Games and play school children engage in during recess in Suva primary schools, Fiji Islands* (Dorovolomo, 2009) pretende hacer una revisión de experiencias concretas de patio de recreo, para hacer una crítica estructurada a algunas posturas tradicionales occidentales, específicamente australianas y/o británicas, en las que el tiempo del recreo o receso se limita cada vez más, para ampliar la jornada de instrucción; esto es nefasto, según el autor, para el desarrollo integral de los estudiantes. El trabajo se realiza desde una metodología mixta con predominancia cuantitativa, y en él se observan tres niveles de interacción:

Los niños serán codificados desde uno de los tres estados de interacción social.

1. Solitario: el niño no está interactuando o en una actividad paralela con otros alumnos, independientemente de la proximidad, por ejemplo, pararse al borde de un juego mirando o sentado él / ella misma en un lugar.

2. Paralelo: el niño está situado muy cerca de otro niño y están ambos realizando la misma actividad, pero no hablan o interactúan en un entorno socialmente organizado actividad.

3. Social: el niño participa en interacción física y/o social o participa en un juego o actividad socialmente organizada (incluye niños que realizan actividades paralelas, pero también hablando). (Dorovolomo, 2009, p. 3)

Además, caracteriza el tipo de actividades que los niños y niñas realizan de la siguiente manera:

Los niños serán codificados como involucrados en una de las siguientes actividades.

1. Conversación: el niño objetivo solo participa en la conversación y cuando se le pregunta lo que están haciendo lo dicen simplemente 'hablando' o algo similar.

2. Juego vigoroso: el niño objetivo participa en una actividad vigorosa (por ejemplo, volteretas, girando, corriendo).

3. Juego sedentario: el niño objetivo participa en actividades no vigorosas (por ejemplo, dibujar, leer, jugar con autos).

4. Juego de fantasía: el niño objetivo participa en juegos de imaginación / roles. Esto reemplaza juego vigoroso / sedentario (p. ej., mamás y papás, familias, policías y ladrones).

5. Persiguiendo / atrapando / buscando: el niño objetivo participa en un juego en el que los alumnos corren tras o busque a otros con el objetivo de tocar (físicamente o con un objeto, generalmente una pelota, por lo tanto, esto reemplaza los juegos de pelota), atrapar (sin objetos involucrados), o simplemente verlos.

6. Carreras: el individuo participa en una competencia de carreras con otros, con el objetivo de ganar. Pueden competir juntos, en parejas, etc., o cronometrarse.

7. Juegos de pelota: el niño objetivo participa en un juego dentro del cual los jugadores usan una pelota, incluyendo cerdo en el medio, lanzando y atrapando, tenis, fútbol, baloncesto y otros juegos derivados.

8. Salto de salto: el niño objetivo participa en un juego en el que las personas saltan con una cuerda cada uno o donde se comparte una cuerda.

9. Juegos con materiales: el niño objetivo participa en otros juegos con reglas que use materiales (por ejemplo, tirar aros sobre clavijas, juegos de mesa, frisbee).

10. Juegos verbales: el individuo objetivo participa en una actividad en la que los niños cantan o diga rimas verbales [por ejemplo, inmersión ('eanie meanie minie mo'), acciones y rimas o cantar y bailar. (...)]

11. Otro: el individuo objetivo participa en actividades que no están cubiertas por algún juego específico (por ejemplo, estatua musical, por favor Sr. Crocodile, rayuela).

12. Nada: no hay actividad / juego o desarrollo de juego. (Dorovolomo, 2009, pág. 4)

El estudio concluye con la afirmación sobre la importancia del receso escolar y las potencialidades de aprendizaje y desarrollo social que trae consigo, e invita a avanzar con investigaciones que fomenten dichos paradigmas. En gran medida invita a argumentar mediante datos cuantitativos y cualitativos la resistencia a la pérdida del receso y de las actividades que en él se desarrollan. Su investigación es un llamado crítico a revisar la avanzada de la instrucción sobre el desarrollo integral que intenta imponerse con la castración del juego y el receso.

2.2 Marco jurídico y normativo

Este trabajo de investigación tiene la intención de tener incidencia política. Se realiza en los ámbitos de lo público. Toda su enunciación está contenida por unos elementos normativos que, por supuesto, mantienen una relación estrecha con lo que se pretende observar. Esas mismas leyes en su momento fueron concebidas desde la puesta en escena de ideas y situaciones concretas, levantadas después de la circunstancia social. Se revisan los marcos jurídico normativos más gruesos: la Ley general de Educación, el Decreto 1075 DE 2015, el Manual de convivencia de IED CAH y la LEY 1098 DE 2006 por la cual se expide el Código de Infancia y Adolescencia.

2.2.1 Ley General de Educación

Uno de los elementos fundamentales de esta ley³ en relación con el trabajo de investigación adelantado, es su carácter universal que contempla concretamente a todos los niños, niñas y adolescentes como sujetos de unos derechos y unas disposiciones específicas; define como fines, basado en el *derecho a la educación*⁴ y al *libre desarrollo de la personalidad* (ambos derechos fundamentales de la constitución), los siguientes elementos clave:

(...) dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos (...) La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título I Art 5.

Se trata de una ley conforme a una jurisprudencia reciente, tanto nacional como internacional, que empieza a reconocer al joven como sujeto de derechos, entre ellos, el de una formación integral en el marco de la escuela; es decir, no basta con orientar unos contenidos estáticos en el aula, con evaluar dichos contenidos y reflexionar sobre los resultados, hay que comprender las dimensiones vitales de la educación, y esta *integralidad* apunta hacia ello: el reconocimiento del cuerpo, del goce, del deporte, entendiendo la salud como algo que tiene que ver con salud física, pero también con salud mental.

En lo referente a la participación política también es posible encontrar orientaciones jurídicas claras en este sentido, entendiendo a un joven como un sujeto diferenciado en cuanto a derechos (Feixa, 2006), capaz de incidir en las decisiones que se toman frente a sus espacios vitales tales como la escuela.

³ Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994.

⁴ Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991. (Vigente)

La comunidad educativa está conformada por estudiantes o educandos (...) Todos ellos, según su competencia, participarán en el diseño, ejecución y evaluación del Proyecto Educativo Institucional y en la buena marcha del respectivo establecimiento educativo. Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título I Art 5.

Acerca de la estructura del ejercicio educativo en el sector formal, del cual emana el presente trabajo, en la integralidad de la educación preescolar, la norma suscribe: “(...) La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (...)” Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título II Art 15.

En la primaria recoge los mismos elementos y avanza con unos objetivos generales en torno a la convivencia: “La formación de los valores fundamentales para la convivencia en una sociedad democrática, participativa y pluralista (...) La formación para la participación y organización infantil y la utilización adecuada del tiempo libre.” Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título II Art 20.

En la secundaria, donde se centra el presente trabajo, la norma comprende elementos comunes con la primaria y el preescolar; puede afirmarse que son los mismos elementos que van complejizándose con base al desarrollo cognitivo, la recreación, el deporte, la participación y elementos de construcción de un tejido social problemático:

La educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre. (...) La vinculación a programas de desarrollo y organización social y comunitaria, orientados a dar solución a los problemas sociales de su entorno. Ley 115 de febrero 8 de 1994. Título II Art 20.

2.2.2 Decreto 1075 de 2015

Este decreto reglamentario⁵ apunta a detallar las formas y las disposiciones para la gestión del ejercicio educativo; en cuanto a la infraestructura escolar señala “Espacios suficientes para el desarrollo de las actividades artísticas, culturales y de ejecución de proyectos pedagógicos” Decreto 1075 de 2015. Art 2.

En cuanto a la implementación de proyectos pedagógicos de carácter lúdico dispone unas directrices:

La generación de situaciones recreativas, vivenciales, productivas y espontáneas, que estimulen a los educandos a explorar, experimentar, conocer, aprender del error y del acierto, comprender el mundo que los rodea, disfrutar de la naturaleza, de las relaciones sociales, de los avances de la ciencia y de la tecnología. (...) La creación de ambientes lúdicos de interacción y confianza, en la institución y fuera de ella, que posibiliten en el educando la fantasía, la imaginación y la creatividad en sus diferentes expresiones, como la búsqueda de significados, símbolos, nociones y relaciones. (...) El desarrollo de procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes. Decreto 1075 de 2015. Art 2. Subsección 2

2.2.3 Manual de convivencia IED CAH 2015 – 2016

Este documento⁶ es muy interesante. La Corte Constitucional de Colombia ha llegado a contravenir en algunas ocasiones manuales de convivencia de instituciones educativas públicas y privadas, en su mayoría por carencia de asesoría legal para la constitución de los

⁵ Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación

⁶ Integrado según Resolución N° 22 del 3 de julio de 2002.

mismos, pero con algo detrás: este error va más allá de ser un desacierto jurídico, tiene una intencionalidad funcional y política; algunas instituciones mezclan el derecho o la libertad de cátedra, con la imposición de medidas formativas que contravienen derechos, tales como el libre desarrollo de la personalidad.

Por tanto, el manual de convivencia, en el presente siglo, mucho más ajustado a los parámetros de las normas superiores, es un campo de batalla; pues en él se consolida la hoja de ruta y las posibilidades inmediatas de acción, en todo sentido, alrededor de la escuela. Tiene especificidades con los directivos, con los maestros, con los estudiantes, con los trabajadores de servicios generales. Es un material de lectura obligado para una buena clase de competencias ciudadanas o ciencia política. Es un referente normativo básico y manifiesta las presiones de grupos sociales que año a año inciden en su transformación; presiones orgánicas que se dan en la discusión y la retórica.

El documento referenciado para este trabajo es el Manual de Convivencia de la IED CAH, donde se adelantó la investigación, específicamente, en él es posible encontrar elementos que potencian el paradigma de la investigación, concretamente en los siguientes apartados:

Derecho: Participar y representar al colegio en las diferentes actividades académicas, culturales, deportivas y sociales que se programen dentro y fuera de la institución. (...) **Pactos de Convivencia- Comunicación asertiva:** Participar en las actividades culturales y deportivas, siguiendo normas y acuerdos establecidos en cada uno de ellos. Manual de Convivencia IED CAH. 2015 – 2016. (p. 21)

Se recoge el pacto de convivencia, pues el cumplimiento de acuerdos es fundamental en la formulación de la investigación, ya que el juego como categoría y como potencial pedagógico tiene que ver precisamente con ello, con la capacidad de un niño, niña o adolescente en aceptar unas normas. Los niños de esta institución, no obstante, tienen más claras las reglas del juego piedra papel o tijera o del fútbol, que las reglas que contienen sus derechos políticos, culturales y/o sociales que tienen documentos como el Manual de Convivencia, y que son más importantes o trascendentales, pero que para ellos pasan a un

segundo plano. Sin embargo, con el avance de la FAE, líderes estudiantiles de la IED CAH proponen incluir en el Manual de Convivencia la FAE como un proyecto institucional.

2.2.4 Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006

Esta ley⁷ es un avance en temas de diferenciación de subjetividades jurídicas y sociales frente a los niños, niñas y adolescentes. Formula una concepción clara en cuanto a la vulnerabilidad que manifiesta el bloque de población que recoge, y es que el Estado, la escuela y la sociedad en general, deben comprender a los niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos, sociales y culturales que necesitan apoyo, acompañamiento y promoción constantes; que el hecho de su vulnerabilidad, manifiesta por su desarrollo cerebral aún en proceso (Conquero, 2013), no significa que no tengan que garantizárseles unos derechos a decidir e incidir; sino por el contrario, es necesario fomentar claridad sobre la manera y los elementos a considerar en ese proceso. En cuanto a sus derechos sobre la línea de la Ley General de Educación (1994) señala:

Derechos y libertades

Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.

Artículo 30. Derecho a la recreación, participación en la vida cultural y en las artes. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás actividades recreativas propias de su ciclo vital y a participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete, y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenezcan.
Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia

⁷ Por la cual se expide el código de infancia y adolescencia

En cuanto a los derechos políticos esta norma es clara, en el siguiente artículo, en no entorpecer los procesos de organización que puedan surgir de forma autónoma o guiada en los niños niñas y adolescentes.

Artículo 32. Derecho de asociación y reunión. Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho de reunión y asociación con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos o de cualquier otra índole, sin más limitación que las que imponen la ley, las buenas costumbres, la salubridad física o mental y el bienestar del menor. Ley 1098 de 2006. Código de Infancia y Adolescencia.

Estas normas que fueron revisadas en el lente de los paradigmas de la investigación, denotan varias cosas. Por ejemplo: es claro que el nivel de comprensión del estado emocional y físico de la minoría de edad está presente en las consideraciones jurídicas frente a los niños niñas y adolescentes. Esto es positivo, pues reconocen que los adultos (padres, maestros, funcionarios del Estado, etc.) deben conocer e implementar dichas normas, pues en ellas se plasman unas necesidades, orientaciones, claridades, principios y/o disposiciones que son fundamentales para el desarrollo integral.

Por otro lado, es necesario avanzar mucho en la implementación de las normas, sin entrar en el determinismo que pudiera proveer del análisis de implementación de políticas públicas, en un país con altos niveles de corrupción como Colombia. Se hace necesario que las administraciones políticas y educativas avancen no solo en la consideración de las normas, sino que desarrollen planes programas y proyectos que materialicen estos derechos para que el desarrollo integral tenga lugar de manera real, para que los derechos culturales, recreativos, deportivos y políticos sean tan considerados y tan desarrollados como los relacionados con contenidos académicos tradicionales y los deberes, entendiendo a la escuela como uno de los lugares claves para el desarrollo integral.

3. El juego y las actividades extracurriculares como dispositivos catalizadores de participación y democracia en la escuela: un recorrido teórico

La educación es un campo profundamente amplio; es interdisciplinar, multidisciplinar y transdisciplinar (Alonso, 2020); atañe y se relaciona con otros de manera constante. Este trabajo ve la educación como un ejercicio social (Del Pozo Serrano y Astorga Acevedo, 2018) y teoriza sobre los catalizadores que dentro del ejercicio educativo pueden incidir en la participación política y/o social de los niños, niñas y adolescentes (Sierra, 1998), tales como el juego (Rivero, 2015) y la actividad extracurricular (Delgado, 2012). Se enfoca en el espacio/tiempo del recreo (Bonaf, 2014), uno de varios escenarios sociales donde una expresión de autonomía de parte de los estudiantes puede ser la concreción de un ejercicio realmente democrático (Olivo-Franco, 2019).

En dicha teorización, este capítulo pretende recorrer tres categorías: La primera, la teoría del juego a través de Caillois (1986) y Huizinga (1954), relacionando sus huellas en perspectivas como las de Rivero (2015). La segunda, recoge concepciones frente a la democracia y sus posibilidades en la escuela, para promover la deseada participación (Muñoz, 2011) que sustente y normalice la democracia como práctica pedagógica (Zuleta, 2016) y la tercera, considera el territorio escolar como categoría de espacio geográfico (Ruíz, 1998).



Fotografía 1. Juego de salto de laso con participación de docente acompañante

Fuente: Captura propia. 2019

3.1 El juego y las actividades extracurriculares

Una de las preocupaciones por la educación, que llevaron a considerar el juego y las actividades curriculares como dispositivos catalizadores de habilidades sociales en cultura política y de participación, y por tanto herramientas pedagógicas en el campo de las ciencias sociales, fue la apatía que configura el modelo tradicional, el cual está profundamente fragmentado, donde las áreas del conocimiento se trabajan como contenidos aislados y no como vivencias experienciales. Esto deja sin posibilidades a la integración curricular (Romero y González, 2016) que concibe la práctica pedagógica como un ejercicio común, en el que metodologías como la pedagogía por proyectos (Neita y Reina, 2017) permiten aproximarse al saber desde un lugar social cargado de posibles experiencias de diversas fuentes del conocimiento.

El problema, sin duda, llama e invita a la implementación de metodologías exitosas basadas en estudios fundamentados con resultados palpables. Sin embargo, las comunidades educativas son organismos complejos, compuestos por intereses difíciles de mediar y donde el liderazgo no siempre es un recurso disponible, y en realidad es clave desde la dirección de la Institución Educativa, para adelantar una agenda pedagógica basada en epistemologías actualizadas y pertinentes, de orden científico y práctico, que desnuden el PEI⁸, transformándolo, si es pertinente, e interpelándolo. Este liderazgo muchas veces o no es visible o se enfoca a procesos burocrático-administrativos, simbólica y estéticamente orientados a mostrar gestión en paradigmas cuantitativos, pero sin innovar realmente en el ejercicio pedagógico.

Por tanto, el juego y las actividades extracurriculares son dispositivos catalizadores dentro de una pedagogía por proyectos que pretende motivar la circunstancia social desde la experiencia en el patio del recreo. Huizinga (1954) enuncia desde la antropología el juego, que es una práctica natural milenaria no solamente presente en humanos; se configura desde categorías concretas, es profundamente cultural, sin dejar de ser biológica. El autor alude a la poca trayectoria sobre el juego y su misterio encantador cuando afirma:

El juego, en cuanto a tal, traspasa los límites de la ocupación puramente biológica o física. Es una función llena de sentido. En el juego <entra en juego> algo que rebasa el instinto inmediato de conservación y que da un sentido a la ocupación vital. Todo juego significa algo, Si designamos al principio activo que compone la esencia del juego <espíritu>, habremos dicho demasiado, pero si le llamamos <instinto> demasiado poco. Piénsese lo que se quiera, el caso es que por el hecho de albergar el juego un sentido se revela en él en su esencia, la presencia de un elemento inmaterial. (Huizinga, 1954, pág. 12)

Es el juego un ejercicio biológico cultural complejo que tiene antecedentes probablemente tan antiguos como la especie misma, por tanto, un recurso válido para la implementación de

⁸ Proyecto Educativo Institucional

fenómenos culturales básicos, como la cultura de la participación, en el marco del goce generado en él, y un elemento inmaterial de trascendencia y significado.

Huizinga (1954) concibe el juego en tres categorías:

- **Carácter desinteresado:** que no pertenece a la vida cotidiana, que se desmarca de la presión de la contingencia material o la condición social; “se halla fuera del proceso de satisfacción directa de necesidades y deseos, y hasta irrumpe este proceso (...) como un intermezzo en la vida cotidiana, como ocupación en tiempo de recreo y para recreo” (pág. 21).
- **Capacidad cultural:** Aglutina hábitos sociales, genera lazos, es sistémico en la práctica social de toda cultura humana. “Adorna la vida, la completa y es, en ese sentido imprescindible para la persona, como función biológica, y para la comunidad, por el sentido que encierra, por su significación (...) en una palabra, como función cultural ” (pág. 22).
- **Naturaleza en sí mismo:** Tiene un inicio y un fin; constituye un universo espacial y normativo complejo que solo existe dentro de los límites impuestos por sí mismo. “Esto constituye una nueva y positiva característica del juego. Éste comienza y, en determinado momento, ya se acabó. Terminó el juego. Mientras se juega hay movimiento un ir y venir, un cambio, una seriación, enlace y desenlace” (pág. 23). Lo cual le permite, según el autor, tener otra connotación cultural, la transmisión y fácil repetición del juego en otros, siendo para algunos un legado cultural en sí mismo (Nyota y Mapara, 2008).

El juego cobra un sentido amplio, sin embargo, tiene unos límites, no es una caja de pandora de la cual extraer el genoma de la condición humana. En él, hay una potencialidad cultural, un recurso cultural, que en relación con las reflexiones sobre ciencias sociales tiene su énfasis en la apropiación de acuerdos, entendidos como las reglas del juego, sobre lo cual Huizinga (1954) aporta:

Estas cualidades de orden y tensión nos llevan a la consideración de las reglas de juego. Cada juego tiene sus reglas propias. Determinan lo que

ha de valer dentro del mundo provisional que ha destacado. Las reglas del juego, de cada juego, son obligatorias y no permiten duda alguna; Paul Valéry ha dicho de pasada, y es una idea de hondo alcance, que frente a las reglas de un juego no cabe ningún escepticismo. Porque la base que la determina se da de manera incommovible. En cuanto se traspasan las reglas de deshacer el mundo del juego. Se acabó el juego. El silbato del árbitro deshace el encanto y pone en marcha, por un momento, el mundo habitual. (pág. 25)

Allí es donde se centra el interés del trabajo de investigación en relación al juego, como recurso cultural que provee en materia de figura social generalizada, y, por tanto, en cuanto a las reglas del juego, la capacidad de cumplir con dichos acuerdos “(...) según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas” (Huizinga, 1954, pág. 45). Para mantener el encanto del mundo del juego, en cierta manera, como paralelo, sin abusar de su alcance, se pretende ver la participación y el cumplimiento e interiorización de acuerdos bajo marcos de derechos humanos como las reglas del juego democrático de la civilidad, entendiendo esta como el ejercicio de la ciudadanía plena (Zuleta, 2016).

Lo anterior no es ilusorio. El juego es un recurso de creación, refuerzo o transformación cultural. En él es posible crear semillas de apropiación que pueden entenderse como un fruto cultural, pero no como una genealogía del juego y la cultura, sino como una relación sistémica:

(...) Con la expresión <elemento lúdico de la cultura> no queremos decir que, entre las diferentes ocupaciones de la vida cultural, se haya reservado al juego un lugar importante, ni tampoco que la cultura haya surgido del juego por un proceso evolutivo, de modo que algo que originariamente fue juego se convierta más tarde en otra cosa que ya no es juego y que suele designarse <cultura>. En lo que sigue trataremos, más bien, de mostrar que la cultura surge en forma de juego, que la cultura al principio, se juega. (Huizinga, 1954, pág. 66)

Más adelante en su obra, Huizinga (1954) hace un recorrido lingüístico del concepto presente como práctica en todas las culturas, o grandes civilizaciones, pero difuso en su terminología. Es decir, jugaban sí, más no necesariamente tenían una palabra para designar esa práctica. En ese recorrido destaca entre otros el concepto griego *agon* relacionado con la lucha y la competición física de dominación de oponente. En sanscrito la palabra *kridati* hace referencia al juego, designando el juego de niños, adultos y animales. Se utiliza la palabra *Divyat* para los idiomas germánicos y *wan* para los chinos, que traduce divertirse, jugar, bromear, alborotar.

En otro apartado de su magistral obra sobre el juego, lo compara y lo relaciona con el Derecho, entendiendo el juego y su potencialidad cultural, en relación al campo jurídico, pues está compuesto por unas normas que tienen valor en sí mismas; es lo jurídico, entonces, un marco de acuerdos que pueden relacionarse con el juego:

La contienda judicial vale, entre los griegos, como agón, como una pugna sometida a reglas fijas y que se celebra con formas sagradas y en la cual las dos partes contendientes apelan a la decisión de un árbitro. (...) todo el desarrollo parte de la naturaleza agonal de la contienda jurídica, y este carácter de porfía lo conserva vivo hasta nuestros días. (Huizinga, 1954, pág. 104)

Sigue siendo la cultura política de la participación entre ciudadanos conscientes, un fenómeno agonal, y por ello, las posibilidades que hay en dispositivos como el juego, si se conciben como prácticas evocatorias hacia la participación, terminan fundamentando una cultura política de la participación y con ello un ejercicio democrático deseado.

Para finalizar su amplio trabajo antropológico sobre el juego, Huizinga (1954) lo relaciona con la guerra, haciendo énfasis en ciertos tipos de confrontación castrense donde se establecen reglas, y profundiza en un apartado especial la relación del juego con el saber, siendo el conocimiento uno de los elementos o recurso agonal para la elevación. Si se limita a unas normas en sí mismas, sin duda, surgirá la naturaleza del juego:

Competiciones en conocimientos sagrados se hallan profundamente arraigadas en el culto y se constituyen parte esencial de él. Las preguntas que los sacerdotes sacrificadores se dirigen unos a otros ordenadamente o en forma de reto son, en el pleno sentido de la palabra, acertijos que, por su forma y por su tendencia, son iguales a los acertijos corrientes conocidos en los juegos de la sociedad. (Huizinga, 1954, pág. 138)

No es extraño encontrar en el mundo académico debates acalorados sobre temas centrales en diversas disciplinas, y estos debates tienen lugar en las publicaciones que bajo normas científicas y límites de forma y escritura, componen un ritual argumentativo soportado, referenciado, desde las voces más incidentes y fundamentado con cifras, datos, pruebas, citas, conclusiones, teorías o perspectivas, entre otras herramientas argumentativas, en el cual se escriben textos que son respuesta a la increpación del mismo autor o autora en otro trabajo. Este juego académico es profundamente visceral y ha motivado avances científicos enormes.

Más adelante en su obra, Huizinga (1954) dedicará apartados a la poesía y la filosofía, las cuales enriquecen la concepción del juego de una forma muy esquematizada. Esta obra, en general, es un aporte fundamental, pues da un paso fundacional en la consideración conceptual del juego, y encuentra unos recursos de potencialidad cultural muy prolíficos, que potencian investigaciones como la presente y que configuran un marco de referencia para considerar el juego como un dispositivo catalizador de cultura política y de participación, como se profundizará en el segundo segmento del presente capítulo en las reflexiones sobre democracia y participación política en la escuela.

Otro importante referente teórico para considerar el concepto del juego es Caillois (1986), quien toma a Huizinga (1954) como referente fundamental, haciendo énfasis en su obra más en la caracterización del juego. Amplía el espectro del antropólogo holandés hacia una taxonomía del juego, fundamentalmente ubicando unas categorías esenciales, en las cuales no se da una exclusión directa. Es decir, hay juegos que por su naturaleza compleja pueden ser Agon e Ilinx como los deportes extremos:

Agon: Describe la rivalidad manifiesta del juego, la condición de imposición de un ganador sobre un perdedor, basado en habilidades concretas.

Por tanto, siempre se trata de una rivalidad en torno de una sola cualidad (rapidez, resistencia, vigor, memoria, habilidad, ingenio, etc.) que se ejerce dentro de límites definidos y sin ninguna ayuda exterior, de tal suerte que el ganador aparezca como el mejor en cierta categoría de proeza. (Caillois, 1986, pág. 43)

Alea: Juegos basados en circunstancias que no pasan por el control del jugador. Esta categoría recoge a los juegos de azar y denota el placer en jugársela a la indeterminación caótica. “A la inversa del agon, el alea niega el trabajo, la paciencia, la habilidad, la calificación; elimina el valor profesional, la regularidad, el entrenamiento. Es desgracia total o favor absoluto.” (Caillois, 1986, pág. 48)

Mimicry: Juegos relacionados con la personificación, ser alguien más, jugar a ser: jugar a ser un dragón, a ser el rey, por ejemplo. Esta categoría tiene que ver con lo histriónico, la puesta en escena.

Nos encontramos entonces frente a una serie variada de manifestaciones que tienen como característica común apoyarse en el hecho de que el sujeto juega a creer, a hacerse creer o a hacer creer a los demás que es distinto de sí mismo. (...) La mímica y el disfraz son así los resortes complementarios de esa clase de juegos. En el niño, antes que nada, se trata de imitar a los adultos. De allí el éxito de las colecciones y de los juguetes en miniatura que reproducen los utensilios, los aparatos, las armas y las maquinas que utilizan los mayores. La niña juega a la mamá, a la cocinera, a la lavandera y a la planchadora; el niño finge ser soldado, mosquetero, agente de policía, pirata, vaquero, marciano etc. (Caillois, 1986, pág. 55)

En Mimicry, sin embargo, el límite no es la niñez; otros fenómenos humanos como la actuación (teatro, cine, juego de rol) siguen teniendo lugar a lo largo de la vida.

Ilinx: Hace referencia a los juegos relacionados con el vértigo, con la sensación del peligro físico en general, causado por la velocidad o las fuerzas incontrolables de la naturaleza. Usualmente (no siempre) está apropiado por uso de artefactos accesorios para su realización en sí mismo. “En cualquier caso, se trata de alcanzar una especie de espasmo, de trance o de

aturdimiento que provoca la aniquilación de la realidad con una brusquedad soberana.” (Caillois, 1986, pág. 58)

Estas categorías permiten consolidar una conceptualización de las actividades del juego, un sumario para desglosar un juego e identificar cuáles son, según su estructura, las líneas básicas que lo componen. Estos aportes de Huizinga (1954) y Caillois (1986) componen la consideración teórica general del juego. Se han hecho otros estudios más específicos desde diferentes ramas de la ciencia, en relación con los juegos. Por ejemplo, la teoría de juegos en la economía (Binmore, 1994), pero nos interesan para esta investigación aquellos que recojan la naturaleza general del juego y sus implicaciones en la cultura y en la educación.

Morillas (1990) recoge a Huizinga y Caillois en un ejercicio de síntesis, cuando afirma que la intención de Caillois varía sobre la de Huizinga por su politeísmo, el cual pretende subsanar las omisiones del autor de *Homo Ludens* (1954) en cuanto a cierta clase de juegos y precisar, por otra parte, sus especificidades. La clasificación descubre a Caillois tipos fecundos y tipos devastadores, pero siendo todos ellos, en su relación y equilibrio, inspiradores de comunidad, algo esencial del espíritu lúdico.

En Rivero (2015) la discusión se enfoca en observar la perspectiva de los jugadores y contemplar el *juego educativo* como una línea compleja con unas necesidades de rigor operativo que las diferencian del juego libre, desde la perspectiva del jugador.

Ahora bien, si se cambia la perspectiva de análisis del juego y se asume la mirada de los jugadores, el jugar es una decisión; es una acción elegida, un derecho que excede la posibilidad de participar, ajustando las decisiones a las prescripciones de la forma del juego, configura la propuesta expresada en el trabajo de Rivero (2015). Si se asume la perspectiva de los jugadores, jugar implica creación de sentido: despegar lo que se hace y se dice del sentido asignado en la vida cotidiana, implica el despliegue de una nueva versión (diversión) paralela a la ordinaria.

Este trabajo ofrece, además, una perspectiva teórica sobre los estudios sobre el juego, recogiendo aportes de diversos autores a lo largo de la segunda mitad del siglo XX, tiempo

posterior a la obra de Huizinga (1954), y se refiere a la encrucijada y contradicción que enuncia el juego entre lo lúdico y lo serio.

Para escapar a esta encrucijada, recoge Rivero (2015), habrá que pensar en la inexistencia de las caracterizaciones absolutas o puras, de tal manera que, tanto al juego como a la cultura les sea posible avanzar no solo hacia la seriedad y la funcionalidad absoluta. De allí los aportes de Caillois (1986) y que han seguido Norbert Elias y Eric Dunning (1992) *como hacia la gratuidad más sentida* (postura enunciada desde varios autores, entre ellos Pavía (2006), Mantilla (1991), Scheines (1999), Ambrosini (2004)). Parafraseando a Nietzsche (2007), Dionisos (el dios del juego) absorbe los caracteres del ser al punto de concebir a Apolo (dios del orden) como un momento de su desarrollo. En este sentido, dice Scheines (1999, pág. 35): “En el caos no se puede jugar, pero es solo a partir del caos que realmente se juega”.

En relación con la educación, el juego ha sido estudiado sobre todo en lo relacionado con el desarrollo infantil, cuando aporta los recursos culturales descritos anteriormente y que además sirven para cimentar fenómenos de aprendizaje (Sarlé, 2011), de movimiento, de lenguaje, entre otras esferas del desarrollo infantil.

Carreras (2017) es una muestra de que se ha avanzado profusamente en los estudios sobre juego y educación. La *gamificación*, como se denomina la conversión de un fenómeno en un juego, en la educación concretamente, en la forma de convertir los currículos en aprehensibles desde la diversión, bajo la mencionada gamificación.

La gamificación se entiende a menudo como el uso de elementos y de la mecánica de los videojuegos. La gamificación no debe circunscribirse exclusivamente al ámbito de los videojuegos (on-line y/o off-line), expresa Carreras (2017), sino que debe entenderse de manera amplia y recoger también todo el ámbito de los juegos como los de mesa (tradicionales y modernos) y también los de calle o populares, los juegos de rol, de competición, etc. En este sentido, pone de relieve la capacidad del juego (en general, y no sólo de los relacionados con tecnología) para estimular la atención y la implicación de los individuos en las tareas que realizan.

Es absolutamente clara la presencia del juego en la vida contemporánea. Industrias de gran escala se desarrollan a su alrededor, en relación con lo educativo. Carreras describe un antecedente amplio:

Se podría decir que, desde siempre, el ámbito de la educación se ha servido de los recursos lúdicos: las cantinelas que acompañaban a las tablas de multiplicar o las listas que había que aprender en la escuela, tales como las de reyes, capitales o accidentes geográficos, eran también recursos supuestamente lúdicos para facilitar la memorización. En todos los casos, sin embargo, incumplían los requisitos de la definición de Ripoll en la medida en que su objetivo no era “lograr experiencias gratificantes de aprendizaje” sino la memorización o consecución de un determinado conocimiento. Desde hace unos años, no es extraño encontrar maestros y profesores que utilizan pequeños concursos o juegos para estimular y facilitar el aprendizaje a sus alumnos; en este sentido, se habla del juego como recurso educativo. En la época de los juegos “tecnológicos” y viendo la atracción que los videojuegos y las apps despiertan en los niños y los jóvenes, desde la educación se ha planteado con insistencia la necesidad de adaptar la enseñanza utilizándolas como recurso educativo. (Carreras, 2017, pág. 111)

Con la gamificación en educación Carreras (2017) pone sobre la mesa la posibilidad de usar el recurso del juego como un catalizador de aprendizaje, y fundamenta unas categorías concretas tales como:

a) La elaboración de una historia, narrativa o universo (más o menos sofisticado) diseñado de manera atractiva que funcione de hilo temático de todas las actividades (a modo de centro de interés). Lipman (1994, 145) afirmaba que “los niños se ven más inclinados a aprender cuando sus textos [o actividades] tienen forma narrativa”.

b) La introducción de elementos de personalización: desde la especialización de cada miembro del grupo en los trabajos colectivos hasta la elección de avatares o personajes de la historia.

c) Los sistemas de retroalimentación: el feedback inmediato y constante facilita que el alumno sepa en todo momento cuál es su estado de aprendizaje y pueda autocorregirse mejor y más rápidamente.

d) Las misiones y retos: estimulan el interés y ponen en juego todas las habilidades de pensamiento dirigidas a superar las “pantallas” y los niveles.

e) Los desafíos: es una estrategia muy habitual que estimula el interés en base a la competitividad entre los participantes.

f) La interactividad: los juegos ponen “en juego” (valga la redundancia) una serie de habilidades en red, sin compartimentarlas en disciplinas estancas, lo que facilita que sean percibidos como una experiencia significativa en su conjunto.

g) Los sistemas de premio. Pueden tener diferentes formas: puntos extra (los alumnos son estimulados a trabajar a cambio de una pequeña subida de la calificación obtenida de forma instantánea con puntos extra o un pequeño porcentaje de la nota); bienes virtuales (indumentaria propia, armas, monedas, accesorios...); acceso a niveles superiores, etc. (Carreras, 2017, pág. 24)

Carreras (2017) permite cerrar con las consideraciones sobre el juego, pues pone la discusión en el punto coyuntural. Invita a comprender que este recorrido ya tiene unas concepciones teóricas, que deben obedecer a una planeación que considere todas las posibles variables, pues puede contener puntos débiles. Como dispositivo no es un fin en sí mismo, sino una forma de ser, de comprender, de relacionarse con el conocimiento, con las relaciones sociales en la escuela, y por ello su implementación debe obedecer a una conciencia pedagógica y pertinente sobre fines, sobre seguimiento y sobre todo de reflexión.

En cuanto a las actividades extracurriculares, se conciben como las que tienen lugar paralelas al acto educativo formal o curricular. Esto tiene que ver con los contenidos o experiencias que complementan al campo cultural, artístico, motriz, entre otras posibles, que tienen como fundamento el complemento, la vivencia, el aterrizaje, la contextualización de los contenidos dentro de una experiencia sensible. (Balseca, 2017)

Las actividades extracurriculares son aquellas empleadas para mejorar una formación integral en el área cognitiva, psicomotriz y afectiva, expresa Delgado (2012); especialmente en aquellos aspectos se hace la ampliación de un horizonte cultural del alumnado, su preparación para una mejor interacción con la sociedad y el uso adecuado del tiempo libre. Este tipo de actividades están encaminadas a mejorar el aprendizaje.

Las actividades extracurriculares tienen un lugar fundamental en la formación de los estudiantes, no solamente en la primera infancia, sino a lo largo de toda la educación. Incluso los programas de pregrado contemplan cursos de libre elección como una oportunidad para que el estudiante profundice y/o amplíe su rango de comprensión del mundo, del lenguaje, de la historia, del cine, etc.

Los niños que realizan actividades ya sean deportivas, culturales, académicas o de entretenimiento fuera del horario de clases, expresa Wise (2002), gozan de importantes beneficios, los cuales se detallan a continuación:

- Adquieren un mayor y mejor control sobre su tiempo, aprenden a organizarse.
- El realizar otras actividades aparte de la escuela los lleva a establecer hábitos de estudio.
- Tienen la oportunidad de conocer ambientes diferentes.
- Las actividades extraescolares les ayudan a socializar.
- Las actividades físicas, por ejemplo, mejoran la coordinación motriz, los reflejos, les proporcionan mayor resistencia, agilidad, fuerza, elasticidad.
- Las actividades artísticas sirven para que los niños sepan otras formas de expresarse y comunicarse; desarrollen su inteligencia musical y sentido del ritmo; adquieren mayor destreza oral, manual y visual, estimulan su creatividad e imaginación, alcanzan mayor confianza en sí mismos.

- Estimulan la sana competencia.
- Trabajan el respeto y la tolerancia hacia los demás y las reglas del juego.
- Adquieren la capacidad del trabajo en equipo.
- Estimulan la lectura y escritura.

Las actividades extracurriculares son una estrategia fundamental para mantener el ejercicio educativo dentro de estándares de comodidad. Las personas a las que se les permite desarrollar actividades de carácter extracurricular tienen una mayor sensibilidad lógica, artística, espacial, literaria, política y social, entre otras posibles. Todo, por supuesto, dependiendo de qué tipo de actividad sea y qué orientación le dé el profesional que la plantea en términos de organización de espacios y contenidos (una orientación académica-administrativa) y el profesional que la orienta, usualmente en campos tales como las artes, las danzas, la música, pero que, dependiendo de la complejidad del espacio, pueden incluir botánicos, artesanos, cineastas, dramaturgos. Es decir, no hay un marco o una frontera que defina cuál debe ser el ámbito central de la actividad extracurricular.

Cabe señalar anticipando a los resultados del proyecto de investigación, que las actividades extracurriculares jugaron un papel fundamental e hicieron la misma o mayor cantidad de presencia en las actividades en general, que las actividades de juego: el rap, la narración oral, la lectura, la artesanía o la danza, fueron unas de las categorías en cuanto a actividades extracurriculares que fueron contempladas e implementadas en la FAE.

3.2 La democracia y la participación política en la escuela

La democracia es un concepto profundamente flexible; ha sido trabajado desde muchas perspectivas, momentos históricos, luchas sociales, formas de gobierno. En general, es un concepto que no puede ser simplificado, porque ha servido de hombros de atlas, sosteniendo el mundo contemporáneo, con su halo de civilidad, pero que, bajo una mirada más detallada, es difícilmente ubicable.

En la vida familiar opera poco, dadas las condiciones verticales y de formación que ejercen los padres sobre los hijos. Un hogar tradicional no puede verse como un ambiente democrático; en lo laboral, mucho menos, las intenciones del jefe o supervisor son

profundamente impositivas. En la escuela que es donde interesa hacer énfasis también hay problemas, pues a pesar de estar enunciada, al igual que en el mundo contemporáneo, (en un marco de civilidad) con directrices normativas claras frente a la obligatoriedad del ejercicio de la democracia, la experiencia concreta, vivida y significativa de la democracia no está presente. Es un mito al igual que la representatividad política a nivel macro como los gobiernos nacionales.

Esto ocurre porque en la escuela la determinación de las prácticas, la intensidad de los contenidos, los marcos normativos para la conducta, la hora del receso/recreo, las fechas de eventos y demás circunstancias cotidianas, están dadas en una fastuosa exclusión de las perspectivas, opiniones, consideraciones y necesidades de los estudiantes; lo cual es algo esperado, pues como ejercicio político en países latinoamericanos, específicamente, la participación política efectiva para los grupos subalternos (como lo son los estudiantes) se da en medio de la lucha, del arrebato, de la incidencia por la acción popular, mas no por la implementación de espacios por parte de los grupos dominantes tradicionales, que en la escuela, en orden jerárquico, los componen: los directivos (rectores, directores, coordinadores, supervisores), los docentes de aula y los padres de familia, que son quienes determinan en ese orden, las formas y los fondos del ejercicio vital y social de la educación, y, por último, están los y las estudiantes, quienes deben seguir la instrucción de los anteriores.

Asumimos como democracia lo que Zuleta (2016) enuncia en su trabajo sobre educación y democracia, un concepto difícil de definir y que es sujeto de constantes pruebas. Es una palabra frágil, es modesta y exige respeto, increpa a quien se presta de ser democrático y constantemente tiene que replantearse, dadas las variaciones de la cultura:

La libertad no solamente hizo posible la aparición de la ciencia en Grecia sino también de la tragedia. La carencia de un texto sagrado que haga las veces de referente absoluto o de dogma produce angustia, porque cada cual tiene que buscar en qué creer, una guía para su acción o para decidir su vida. Es muy fácil elogiar la democracia, pero es muy difícil aceptarla

en el fondo, porque la democracia es aceptación de la angustia de tener que decidir por sí mismo. (Zuleta, 2016, p. 76)

La fragilidad de la democracia es una de sus mejores virtudes, pues está dada en el debate, está dada porque es necesario reevaluar constantemente si las ideas plasmadas en el ejercicio democrático, muchas de ellas de forma cooperativa, como la ciencia, siguen siendo válidas a la luz de nuevas concepciones. Esta fragilidad que no se revienta, funciona por su carácter modesto:

En segundo lugar, la democracia implica igualmente la modestia de reconocer que la pluralidad de pensamientos, opiniones, convicciones y visiones del mundo es enriquecedora; que la propia visión del mundo no es definitiva ni segura porque la confrontación con otras podría obligarme a cambiarla o a enriquecerla; que la verdad no es la que yo propongo sino la que resulta del debate, del conflicto; que el pluralismo no hay que aceptarlo resignadamente sino como resultado de reconocer el hecho de que los hombres, para mi desgracia, no marchan al unísono como los relojes; que la existencia de diferentes puntos de vista, partidos o convicciones, debe llevar a la aceptación del pluralismo con alegría, con la esperanza de que la confrontación de opiniones mejorará nuestros puntos de vista. (Zuleta, 2016, p. 78)

El respeto, tercera categoría de la naturaleza de la democracia en Zuleta, tiene que ver con el reconocimiento de la validez del pensamiento del otro, así se componga de valores que no tienen que ver nada con los propios, e incluso los desborden. Este nivel es tan complejo que se convierte en etéreo y mítico, pero absolutamente necesario si se quiere concebir la democracia como un proceso integral. Según Zuleta (2016) respeto significa tomar en serio el pensamiento del otro: discutir, debatir con él sin agredirlo, sin generarle violencia, sin generarle ofensa, sin intimidación, sin desacreditar su punto de vista, sin aprovechar los errores que cometa o los malos ejemplos que presente, tratando de saber qué grado de verdad tiene su discurso; pero simultáneamente significa defender el pensamiento individual. Según este autor, creemos que discutir no es respeto; no puede estar más en desacuerdo. El

verdadero respeto, según él, exige que el punto de vista propio, sea equivocado total o parcialmente; sea puesto en relación con el punto de vista del otro a través de la discusión y el debate.

Sin duda, el ejercicio de la democracia en la escuela, entendiéndola como esta condición social de conciencia individual y colectiva, requiere de intervenciones desde todo nivel, y para tales fines ha sido estudiada la relación y la importancia de la democracia con la escuela y la educación.

Para que el discurso del maestro sea democrático no debe ser dogmático, expresa Zuleta (2016). Cualquier discurso puede serlo independientemente del tema de discusión. No es necesario que sea acerca de religión. Si al enseñar las leyes principales de la matemática, el alumno pregunta, “¿por qué?”, y no sabemos contestar, expresa el autor, estamos haciendo una enseñanza dogmática.

Somos dogmáticos dice Zuleta (2016) cuando no hacemos el esfuerzo por demostrar lo que enseñamos como maestros y maestras. “La demostración es una gran demanda de la democracia porque trae consigo la igualdad: se le demuestra a un igual; a un inferior se le intimida, se le ordena, se le impone; a un superior se le suplica, se le seduce o se le obedece” (Educación y democracia., p. 81). La demostración es una lección que en la práctica sirve para tratar a los humanos como nuestros iguales desde la infancia.

El niño necesita, por una parte, que su espontaneidad se exprese sin temor y, por otra, que le pongan tareas en las cuales pueda fallar. Cierta educación libertaria puede tender a convertir la educación en un "dejar hacer", por ejemplo, cuando se propone a los niños "que pinten lo que quieran y como lo quieran".

Eso está bien en un primer momento. Pero no insistamos en que todo lo que hacen es sensacional, muy expresivo y muy bello. Aprender a fracasar es algo importantísimo en la vida. Una enseñanza que no enseña a fracasar -dice Freud- es cómo "mandar a alguien en una expedición al polo norte con un mapa de los lagos italianos". (Zuleta, 2016, pág. 81)

Se puede recoger de Zuleta la consideración de la democracia en la escuela como un problema relacional, donde el maestro tiene la función de concebir el conocimiento como algo a descubrir, mas no como algo que imponer por medio de la imposición memorística. Desde este punto de vista, la estrategia pedagógica es fundamental, y por ello, se hace necesario que el aprendizaje sea significado; es decir, que responda preguntas esenciales, motivadas en los estudiantes por medio de las experiencias vitales propuestas en la escuela.

El aporte de Seoane y Reyes (2010) recoge el concepto de democracia en Dewey (1995), quien es uno de los referentes más sólidos en lo relacionado con la educación y la democracia. Este concepto, desde Dewey, es relacional y vivencial; como en Zuleta (2016) se da desde una concepción de espacio social y un lugar crítico:

Para Dewey, la democracia política tendrá éxito en lo que promueve si existe un soporte cultural democrático en la sociedad. De no existir este fundamento, estaríamos ante un sistema democrático de cartón piedra, de utilería, desechable, demasiado vulnerable para enfrentar las actitudes autoritarias de sus adversarios, generalmente camuflados de demócratas convencidos. (Seoane y Reyes, 2010, pág. 115)

Se consolida para el interés de investigación una definición de democracia vivencial relacionada con el pensamiento crítico y la capacidad de ejercer la ciudadanía de una forma autónoma. Esta línea de entendimiento de la democracia está presente también en Freire (Sargiotto y Vasquez, 2017) que concibe la educación misma como un fenómeno y una expresión profundamente política.

Su concepto de la democracia está relacionado con el marco conceptual e ideológico en el que es imprescindible que la educación contribuya a la concienciación de las masas como condición para el cambio social. Por eso, la educación va a tener para Freire un carácter esencialmente político. (Sargiotto y Vasquez, 2017, pág. 55)

La participación política en la escuela aparece como una forma de ejercer la democracia (Leguizamón y Steciow, 2013); la cual, dadas las condiciones de desigualdad y diversidad

cultural en Latinoamérica, debe concebir modelos inclusivos (Franco, 2019) que permitan una escuela más justa, conclusión pertinente en una región como la latinoamericana. En Franco (2019) es posible observar cinco aspectos para incidir en la conformación de una escuela y/o ejercicio educativo más incluyente y justo:

(...) el clima escolar y la convivencia, el equipo docente, la participación del resto de la comunidad educativa, y el currículo. Asimismo, señalan retos hacia la necesidad de desarrollar prácticas más inclusivas y que clasifican en tres factores, a saber: factores dentro y entre las escuelas, factores más allá de la escuela. (Franco, 2019, pág. 21)

Se puede concluir que la participación política en la escuela es una de las alternativas que permitirá el desarrollo de un ejercicio social que pueda ser entendido como democracia en la forma que se ha definido. Sin embargo, el reto es grande, pues como se observó en el presente capítulo, la tarea democrática comprende una empresa ambiciosa, pues no solamente está en el empoderamiento de los estudiantes, formándoles en argumentos, implementando dispositivos dentro y fuera del aula para que dimensionen su subjetividad política y la relación con el territorio escolar, sino que también tiene que darse desde una comunidad que sustente valores democráticos en la cotidianidad y no solo en la normatividad (Muñoz, 2011), donde hay amplios antecedentes de campos de acción que en el papel suenan profundamente válidos; pero que por las condiciones sociales, que sobrepasan la dimensión jurídica, terminan por someter grupos generando la indeseada exclusión, complejizando el problema. Sin duda, lo más importante es crear espacios, así sean micros (por ejemplo, el aula de clase), donde la democracia pueda ejercerse de forma real con justicia, inclusión y respeto.

En relación con la investigación, y adelantándonos nuevamente a los resultados, cabe señalar que ha sido visible, sobre todo en los líderes y líderes que han surgido a causa de la actividad y en las sesiones de formación política (espacio en el cuál se desarrollaron las sesiones de Grupo focalizado) el uso de un lenguaje claro frente a sus necesidades, frente a sus derechos políticos, encaminados hacia la cultura, pero también a asuntos de género, de pertinencia y calidad de la educación que reciben, y con una perspectiva más propia y

soportada a la hora de concebir su propia ciudadanía, la cual se ejerce desde diferentes dimensiones.

3.3 Territorio Escolar

El concepto de territorio es profundamente amplio, no puede ser reducido a la ubicación geográfica, o a las características físicas del sitio del cual se hace mención alrededor de dicho concepto, sin que lo anterior sea simple o básico, pues la geografía y las condiciones físicas son determinantes e híper complejas. Este apartado pretende asumir una posición conceptual frente al territorio escolar específicamente, donde sea posible entender que el mismo es producto no solamente de las condiciones físicas, sino de las relaciones sociales y de poder constituidas por los sujetos que lo ocupan.

En cuanto a la escuela, como territorio escolar, en el marco del concepto de interculturalidad, se posiciona el concepto de territorio escolar, Sales, Traver y Moliner (2019) ahondan en ello cuando se afirma sobre la escuela y el territorio que:

Inclusión, interculturalidad, democratización y territorialización constituyen los ejes sobre los que se estructura la propuesta de una escuela incluida y vinculada a su territorio como agente (...) Son centros “de código abierto” y “no etnocéntricas” (Essomba, 2006), con procesos permeables en constante reconstrucción que crean los vínculos entre escuela y el entorno que posibilitan transformaciones en ambos sentidos. (Pág. 178)

La potencia del concepto de territorio escolar entendido como la trascendencia del espacio como mero espacio físico, como una construcción constante a la luz de relaciones de poder, en este sentido, el territorio escolar, no solo se constituye con base en los sujetos que en el habitan, sino que dichos sujetos tienen la capacidad de transformarlo y reconstituirlo con base en sus necesidades, pero fundamentalmente desde sus capacidades de concebir dichas posibilidades. Sobre esta idea Carbonell (2001) profundiza:

La escuela, redefinida desde modelos de aprendizaje situado y vinculada a su territorio, no es solo un referente geográfico inmediato, sino que

amplía la mirada a espacios más lejanos, pero simbólicamente próximos al proyecto compartido. Los entornos, los espacios, incluso las ciudades educadoras son lugares de encuentro e intercambio cultural que no solo han de mejorar la vida de las personas sino también la democratización e innovación de la escuela. (Pág. 94)

El entorno es entonces una escena, en donde si bien hay un libreto, siendo el impuesto desde un modelo de escuela neoliberalizada y homogénea, dicho libreto puede subvertirse, pues el territorio escolar no está dado, sino que se constituye, continua Carbonell (2001) “El territorio se convierte en un libro abierto o en un cuaderno de bitácora que nos permite penetrar en los lugares donde habitan, se relacionan, trabajan, se realizan y se divierten los seres humanos: un mundo diverso y contradictorio” (Pág. 105)

Es fundamental reconocer la diversidad y la interculturalidad desde donde debe construirse el territorio escolar, lo cual no es un ejercicio sencillo, pues el currículo oculto de las escuelas occidentales trae consigo un diseño sofisticado de homogenización, y son los sujetos y las subjetividades internas de la escuela, quienes que deben reconfigurar el territorio escolar alrededor de acciones concretas y/o proyectos que apunten hacia la resignificación y apropiación de espacios y relaciones.

Frente a la homogenización Sales, Traver, y Moliner (2019) recogen a Malaguzzi (1996) cuando parafrasean la experiencia de Reggio Emilia en Italia:

Y así hay que repensar los espacios escolares, históricamente concebidos desde el control y la homogeneización cultural, para reconvertirlos en espacios de experimentación y creación cultural vinculada a su territorio social y natural. Algunas propuestas pedagógicas, como la de Reggio Emilia o experiencias de diálogo entre arquitectura y pedagogía nos ofrecen ideas innovadoras que luchan contra el carácter inmovilizante, autoritario y discriminatorio de la escuela. (Pág. 179)

En el trabajo de Sales, Traver y Moliner (2019) queda muy claro que las necesidades de la escuela, son precisamente tener la capacidad de constituir un territorio escolar acorde a los

sujetos que lo constituyen y sus necesidades, afirman que esta redefinición del espacio escolar como arena política y espacio de aprendizaje compartido se dan desde la indagación colaborativa, forma parte de un proceso de democratización de la escuela y su modelo educativo. Y que transformar la propia escuela desde un proyecto de participación colectiva ha permitido a toda la comunidad repensar su propio territorio.

Heras y Miano (2017) en su trabajo Educación, Autoorganización y Territorio profundizan sobre las posibilidades de construcción del territorio, centrandó el énfasis en los movimientos sociales latinoamericanos, pues constituye en dicho territorio una categoría política concreta, que sirve para diferenciarse de las condiciones hegemónicas impuestas desde afuera, configuradas por el capitalismo.

Es especialmente importante esta perspectiva, pues denota la capacidad de generar resistencias sistémicas reales, desde microcontextos, entendiendo el territorio como un lugar disputado, que está en constante tensión, por tanto, función vital de la comunidad educativa, fundamentalmente los maestros, es proveer de herramientas a los y las jóvenes para que sean conscientes del potencial de dicha perspectiva de conocimiento, y de forma visible, transformen la escuela en un espacio propio de sus consideraciones, necesidades y formas de concebir la realidad social.

Zabalza (2012) lleva la consideración a nivel curricular, pues esboza que la consideración misma del estudiante como sujeto parte de la necesidad de contextualizar al mismo, y no, como suele hacer cierta línea de la teoría pedagógica, abstraer generalidades sobre el deber ser del estudiantado y del conocimiento, al respecto de dicho planteamiento señala:

Planteamiento errado, en mi opinión, pues el niño (no como ser abstracto sino como sujeto real) no existe al margen del contexto en el que ha nacido y en el que vive. El niño, cada niño o niña, no es un constructo abstracto del que se puedan predicar cualidades universales por el mero hecho de ser niño o niña, por tener una edad u otra. El niño, cada niño o niña, es un ser que vive en un marco determinado del que hereda condiciones y necesidades tanto biológicas como culturales. No podemos conocer bien a un niño si antes no conocemos su ambiente y el marco físico, biológico

y cultural en el que ha nacido y en el que vive. No podemos planificar un proceso educativo adecuado si éste no resulta una propuesta alineada y coherente con el marco contextual en el que ese niño vive. (Pág. 11)

Este autor considera que la concepción crítica del espacio como territorio debe darse desde líneas específicas, y propone en ese sentido las siguientes:

- Introducir el territorio en la escuela a nivel de participación y colaboración.
- Programas de estudio interdisciplinar del propio medio-ambiente: exploración divergente del espacio.
- Organización de actividades y de las prioridades en función de las necesidades y de la situación concreta del territorio. Tal organización ha de ser consensuada entre las diversas instancias de la comunidad de manera que la escuela responda realmente a las necesidades educativas del territorio. (Pág. 34)

Flores (2007) aporta que el territorio surge como resultado de una acción social, que de forma tanto concreta como abstracta, genera apropiación del espacio (tanto física, como simbólicamente), y por ello, la denominación a dicho proceso como construcción social. “En un sentido antropológico, territorio es un ambiente de vida, de acción, y de pensamiento de una comunidad, asociado a procesos de construcción de identidad.” (Pág. 37)

Champollion (2011) sintetiza las concepciones sobre territorio dándole una categorización sobre la línea que se ha trabajado en el presente apartado que se tomara como la conclusión del mismo:

En el mundo de la educación, el territorio surge cuando, de manera descriptiva, un espacio se organiza bajo el impulso de sus protagonistas para responder a las necesidades de formación de sus habitantes. Este enfoque del territorio, proveniente de la geografía contemporánea, se ha incorporado por su carácter sistémico y multifactorial al enfoque

sociológico desarrollado a finales de 1990 por Lahire y su grupo de investigación sobre la socialización, que habla de territorios prescritos (territorios institucionales), territorios vividos (territorios de acción) y territorios soñados (territorios simbólicos). Añadiría incluso interiorizados, relativos al inconsciente colectivo. (Pág. 58)

4. Resultados y discusión: el territorio escolar como un espacio dinámico y disputado

El trabajo de investigación adelantado presenta unos resultados basados en la aplicación de la metodología IAE, con unos instrumentos y unos procedimientos descritos en el segundo capítulo del presente trabajo; los cuales están organizados desde la presentación de los datos arrojados por los procedimientos: **observación, discusión grupal / grupo de enfoque y encuesta mixta**, repasando los datos arrojados por los instrumentos previos, presentes y posteriores a la aplicación de la FAE, como se organizaron metodológicamente.

Este capítulo tendrá como objetivo principal hacer un recorrido por los resultados obtenidos mediante los instrumentos aplicados, pero también develar una discusión que ponga en la mesa las categorías teóricas trabajadas, y como éstas tienen relevancia a la luz de los resultados obtenidos. Las actividades realizadas alcanzaron como lo describe la Tabla **No 2**, seiscientas sesenta y nueve personas con las cuales fue posible tener un rango amplio de participantes.

Tabla 2. Actividades realizadas por los y las jóvenes en el marco de la FAE

	Nombre de la actividad	Juego: Agon –A Alea: E Mimicry : M Illinx: I	Extra curricula r	Descripción	No de organizadore s	No de participante s	Grupos aplicand o actividad	Total estudiantes involucrado s
1	Bolo aéreo	A		Fabricaron unos bolos y con una pelota lanzan y cuentan los puntos por pino	1	4	1	5
2	Parques	A-E		Clásico juego de parques	1	4	5	25
3	Pin pon cuchara	A		Se ubica un ping pong en un recipiente con harina y el jugador con la boca sostiene dicha cuchara y saca la esfera	2	8	1	10
4	Jermis	A		Juego tradicional de velocidad y manejo de fichas, todo hecho de forma artesanal	2	12	3	42

5	Aros y piedra papel	A - E		Organiza una línea de aros (ula - ula) y dos contrincantes inician su carrera hacia el extremo siguiente, al encontrarse, realizan el juego tradicional piedra papel y tijera	2	8	3	30
6	Twister	E		El juego de un banner con círculos de colores y una ruleta para relacionar extremidades con los colores	1	4	3	15
7	Video game online	A -E - M		Diversas app de juego online	3	15	1	18
8	Acondicionamiento físico		Gimnasio	Estudiantes dan uso a elementos como llantas y su propio peso para hacer ejercicio cardio-muscular	1	8	1	9
9	Salto de cuerda	A - I		Se toma un lazo largo y se mueve repetidamente para que un grupo	2	15	4	68

				de participantes salten sobre él				
10	Batallas de Rap		Muestra cultural	Se abre un micrófono para que estudiantes que practican la cultura del rap expresen su ejercicio.	5	150	1	155
11	Cine club		Muestra cultural	Se abre un aula con un tv y un material para posteriormente discutir sobre los productos observados	2	30	1	32
12	Club de lectura		Muestra cultural	Una maestra de humanidades, por su línea de proyecto personal, se embarca en la actividad proponiendo un club de lectura donde reúne aproximadamente 20 estudiantes para la lectura y comentario de un texto	1	20	1	21

				previamente definido				
1 3	Deporte espontáneo		Muestra deportiva	Se hace una asignación de espacio de cancha a equipos que juegan micro futbol y baloncesto, principalmente se abre espacio para las mujeres	6	10	3	48
1 4	Poker – Naipes	E		Niños organizan una mesa para el juego de cartas sin apuestas de carácter monetario	4	2	3	18
1 5	Boxeo	A		Los estudiantes usan unos guantes de propiedad personal y se comprometen a mantener la actividad bajo las reglas de dicho deporte	2	4	1	6

1 6	Fotografía		Muestra cultural	A una estudiante de grado 903 se le adjudica una cámara fotográfica y adelanta la recolección de retratos de la mayor cantidad de mujeres de la institución, su actividad "la mujer albanista"	1	120	1	121
1 7	Artesanía		Muestra cultural	Un grupo de estudiantes aprende a realizar manillas de carácter artesanal	1	4	1	5
1 8	Lectura a primaria		Muestra cultural	Una estudiante de grado undécimo toma un texto y durante el descanso de bachillerato, el cual toma lugar en horarios diferentes que el de primaria, se acerca a un aula y lee dicho texto a	1	40	1	41

				modo narradora	de				
							Total de personas alcanzadas		669

4.1 La FAE como fenómeno vital para el fomento del juego y relaciones sociales en lugares no comunes

Este procedimiento sirve como instrumento de medición (Hernández-Sampieri y Torres, 2018) basado en el uso de cámara fotográfica y diario de campo. Permitió a lo largo de la investigación recabar datos tales como imágenes, conversaciones, sucesos concretos, que estructuran el lente cualitativo del análisis final, pues contextualizan momentos clave, que pueden estructurar la percepción de los datos cuantitativos e incidir en una conclusión que describa el fenómeno en la complejidad que representa.

Se toman como ejemplo algunas imágenes que recogen elementos para considerar en torno a las cuatro categorías **discursos, violencia escolar, desarrollo de competencias, cultura política y participación ciudadana.**



Fotografía 2. Grupo de tertulia literaria.

Fuente: Captura propia. Año: 2019

Una de las actividades que se desarrollaron desde la aplicación de la FAE y que evoluciona como un espacio autónomo es la tertulia literaria (ver fotografía 2), pues su organizadora en este caso es una maestra de lenguaje. Ella vio el proyecto como una plataforma para ubicar un espacio en la biblioteca durante el recreo para la lectura y discusión sobre textos. La actividad ha sido una de las más prolíficas en cuanto a la categoría discurso, pues en escenarios como este la maestra pone en discusión elementos comunes a la literatura, que sirven para establecer puntos de vista y perspectivas diversas, fundamentadas en un marco del respeto.

Esta actividad contó con el apoyo de la biblioteca escolar, (en un mega colegio recién inaugurado), la cual tiene un espacio enorme que hasta el momento no se había puesto en funcionamiento dentro de sus posibilidades, más que por maestros que la usaban como aula de clase⁹. Esto era problemático, pues un espacio así es vital para la vida académica de los estudiantes, como lo señala Barrera (2000), debido a que propician la promoción de la lectura. Afortunadamente, por asesoría del distrito, en el 2019, se realizó un acompañamiento desde una política pública: *Leer Más y Mejor* (SED, 2019), iniciativa para promover el uso de la biblioteca. Antes de esto, la FAE, a través de la actividad vista en la foto, hizo la apertura de la Biblioteca en los descansos, la cual estaba cerrada en ese vital momento. Cabe señalar que después de este fenómeno, la biblioteca permaneció abierta de forma permanente en los descansos, no solo para la tertulia, sino para la actividad académica en general.

⁹ La IED CAH tiene un problema con el uso del espacio, pues tiene demasiados procesos de enseñanza para el espacio físico de la institución. Esto debido a una estrategia para implementar jornada única, en la cual se desarrolla el diseño de la nueva planta física, siendo una interrogante sobre cuánto tiempo y de qué manera se dé el proceso de la implementación de la Jornada Única en la institución.



Fotografía 3. Acondicionamiento físico. Actividad de FAE organizada por grado undécimo.
Fuente: Captura propia. Año: 2019



Fotografía 4. Artes marciales: Boxeo. Actividad de FAE organizada por grado undécimo.
Fuente: Captura propia. Año: 2019

Una actividad adelantada por un grupo de estudiantes de grado undécimo llama la atención (ver fotografía 3). Su líder tiene como objetivo convertirse en un preparador físico o un docente de educación física; le apasiona todo lo relacionado con el ejercicio físico y sus beneficios sobre el cuerpo. Convenció a cuatro compañeros de hacer parte de la experiencia y es interesante, pues llegaron a participar de la actividad chicos que tenían constantes problemas disciplinarios. Durante el receso/recreo era común verlos sentados haciendo planas en la coordinación; con esta actividad, la cual se realizó en 6 sesiones (mes y medio), y de la que estos niños hicieron parte activa, no se volvieron a presentar esas problemáticas.

Esto permite observar cómo la implementación de actividades autónomas por parte de los estudiantes puede llegar a desarrollar unos entornos de convivencia no violenta. Es decir, cuando los estudiantes se comprometen desde sí mismos a desarrollar una actividad como esta, asumen las normas del juego (Huizinga, 1954), que en este caso, a pesar de no ser necesariamente un juego, denotaba actividades que eran percibidas por los participantes como una competición de estilo *Agon* (Caillois, 1986), evolucionando de rutina de ejercicios a competencia de fuerza, agilidad y demás. Cabe señalar que, a diferencia de otras actividades, no hubo un solo incidente de violencia o bullying por los resultados de dichas competiciones; es decir que las reglas del juego denotaron un ejercicio de convivencia no violenta.

Una de las actividades más controversiales planteó el uso de una violencia moderada dentro de límites deportivos (ver fotografía 4). Cuando la propuesta se pasó, se dijo que iba a convertirse en una plaza de violencia, a modo de foso de gladiadores o club de la pelea. Por el contrario, los estudiantes se comprometieron a diligenciar toda la documentación que el colegio exigió como permisos de acudientes e información de la formación en artes marciales del organizador. Dicha gestión, que fue documental y verbal, se dio autónomamente por parte de los organizadores.

Es posible incluso observar en la actividad de boxeo, cómo un grupo de preescolar ocupa el mismo espacio para ver su clase al aire libre (pues estos niños están en clase durante el receso del bachillerato) y no hay ningún tipo de distracción o rompimiento del espacio que están

usando y ocupando a menos de 30 metros de la actividad deportiva. Las Fotografías 3 y 4 describen actividades que se dan desde un recurso humano propio de los líderes de la actividad. Es decir, la FAE, les ha dado la oportunidad de expresar sus saberes, hacer sus gustos una realidad práctica, compartir sus conocimientos y habilidades con los demás, denotando no solo un amplio ejercicio de autonomía, sino una prueba de que las micro actividades extracurriculares y juegos del receso/recreo son dispositivos catalizadores de convivencia pacífica y participación social.



Fotografía 5. Aros y piedra papel y tijera. Actividad de FAE organizada por grado décimo.

La violencia escolar, un elemento fundamental para la investigación, tiene una relación con el lugar donde se realizó una actividad de aros y piedra, papel y tijera (ver fotografía 5). El espacio que retrata la fotografía es una cancha deportiva de tamaño infantil; es decir, es para los más pequeños. Sin embargo, el tema del espacio es fundamental para entender las relaciones sociales del receso/recreo. Allí también van chicos con balones a usar las canchas de baloncesto, pero esta fotografía en específico muestra cuando se le otorgó el espacio, una vez a la semana, a la actividad de los aros; sus participantes tuvieron múltiples y constantes problemas con los grupos que invadían el espacio, con quienes fue muy difícil establecer un

diálogo, pues se movían cuando se acercaba algún encargado logístico o un maestro, pero volvían a ocupar cuando no había ese apoyo.

Esto nos deja en evidencia que las canchas deportivas son los espacios más apetecidos por los estudiantes; además, son dominadas por los hombres, quienes ocupan mayormente el espacio (pues una o dos niñas a veces juegan allí), situando claros elementos de discriminación de género en espacio de recreación escolar (Bonaf, 2014). Si nos basamos en esto, podemos observar que el recurso fundamental en la hora del recreo es el espacio; las condiciones del mismo varían, pero es lo más determinante. El elemento espacial permite develar la forma en la que asumen la relación con los otros, sobre todo al inicio de la FAE.



Fotografía 6: Bolos aéreos artesanales.

Fuente: Captura propia Año. 2019

La Fotografía 6 nos permite continuar con la línea de violencia escolar. Este colegio presenta una condición difícil en términos de violencia escolar, como lo muestra Jiménez y Ocampo (2018). Un estudio interno específico de la institución ubicó el matoneo (Jiménez, 2012) como el problema más común, seguido por la riña, lo cual genera un espacio tenso que si bien la fotografía no devela, transcurre en la institución. Los estudiantes que se observan fueron constantemente increpados por otro grupo de compañeros de su propio curso que ejerce matoneo sistemático.

La actividad les llevó a asumir una serie de posiciones que denotan una adaptación y apropiación de discursos y del espacio, pues este rincón se convirtió para la cuarta sesión de su actividad en un lugar ganado por medio del apoyo de los grupos logísticos y procesos de

acompañamiento de los directivos, entendiendo a la FAE como una actividad institucional y reglamentada; por lo cual se plantea la importancia de apoyar las estructuras generales del juego, como lo expresan Hyndman y Telford (2016) refiriéndose a los espacios de patio del receso/recreo, porque allí hay un campo de acción que constituye parte fundamental de la formación del estudiante en habilidades sociales (Benavides, Betancourth, Ceballos, Villota, y Zambrano, 2017). Se entiende la participación en estos espacios, compartir sus saberes y estas habilidades, como la forma de interactuar con un ambiente retador e incierto, pero que se asimila como propio y sujeto a defensa no violenta, dadas las estructuras organizativas que proveen actividades como la FAE.



Fotografía 7. Actividad Batallas de Rap.
Fuente: Captura propia. 2019



Fotografía 8. Audiencia de las Batallas de Rap 1.

Fuente: Captura propia. 2019.



Fotografía 9. Audiencia de Batallas de Rap 2.

Fuente: Captura propia. 2019

Las Batallas de Rap dejan elementos para el análisis (ver fotografías 7 – 8 – 9) pues fue una actividad de alto impacto en el espacio estudiado. Más allá del desarrollo de competencias en la experiencia significativa de participación y organización por parte de sus líderes, se puede apreciar el comportamiento de los participantes en cuanto al lenguaje, profundamente violento y vulgar, lo cual pone la actividad en riesgo por disgusto de los directivos. Denota una situación tensa y de confrontación que estos estudiantes experimentan dentro de sus espacios vitales. Otro elemento es el impacto que un producto cultural tiene sobre los espacios, pues esta actividad configuró un ágora, que algunos estudiantes refirieron como la plaza de los raperos, donde incluso floreció la venta clandestina de comida y dulces a modo de festival, generando situaciones que propician interés y merecen ser vistas de manera crítica.

Regresando al tema de la confrontación pública y descarnada que significó la actividad del rap en sus primeras sesiones, cabe señalar que la actividad no promueve ningún tipo de uso del lenguaje, sino que más bien expresa cuáles son las formas de comunicación que prevalecen en los estudiantes y que contienen elementos de identidad entre ellos, como lo expresa Zimmer (2004) refiriéndose a las relaciones identitarias de los jóvenes mediante el lenguaje.

Si bien la actividad permitió un lugar de confrontación no físico, los hechos conducen a ubicar la violencia escolar como una problemática cultural que se debe resignificar de forma gradual y poner en discusión las vías de lenguaje por las que se comunican unos con los otros; pues de forma abrupta como se intentó hacer (prohibiendo la actividad), lo único que se logra es la pérdida de agencia e incidencia que puede tener el maestro y/o la institución sobre estos fenómenos de comunicación y, por tanto, de convivencia.

Los segmentos anteriores permiten observar elementos centrales de la discusión que propone la investigación, evidenciando fundamentalmente que las actividades extracurriculares y el juego son dispositivos catalizadores de participación y desarrollo de habilidades sociales, pues pusieron a los niños, niñas y adolescentes de la IED CAH, en una situación problemática: el uso autónomo del territorio escolar desde actividades propias. Y esta

situación problemática es manejada mediante la asesoría y acompañamiento de los directivos y maestros, desde donde se tejen proyectos soportados por el saber pedagógico para un ejercicio de constructivismo en competencias sociales y culturales.

4.2 La autonomía desde la acción y la reflexión colectiva

Las entrevistas de grupo focal se desarrollaron durante y después del desarrollo de la FAE. Tuvieron como objetivo percibir las consideraciones de los participantes del ejercicio; estas entrevistas se dieron en dos grupos:

- **Grupo 1:** Los integrantes de la DIEM que servían de apoyo logístico para la actividad. Esta entrevista de grupo focal tuvo como fin ubicar las opiniones, aportes, consideraciones y perspectivas que estos estudiantes de la jornada contraria (ajenos a la jornada donde se desarrollaba la FAE) ofrecieron, siendo fundamentales para la reorganización y/o ajuste de prácticas en la metodología IAE. La función fundamental de este grupo fue fortalecer el Instrumento FAE.
- **Grupo 2:** Líderes organizadores de actividades y líderes de representación escolar (concejo directivo, presupuestos participativos, mesa de cabildantes). Este grupo tuvo como objetivo conceptualizar sobre los aportes de la actividad en el marco de la educación para la democracia y la participación política. Fue mucho más denso en términos de contemplar las categorías de una forma más abstracta. No solamente contempló los elementos organizativos de la FAE, sino que además permitió develar unas deficiencias en cuanto a la cultura de la comunidad, tales como discriminación escolar, violencia de género, violencia escolar entre otras.

Grupo Focalizado No 1: Logística y acompañamiento organizacional				
Entrevistador/moderador: Luis Miguel Unda				
Numero de sesiones	1	Fecha: 19 de sep. 2019	Lugar: Sala de artes IED CAH	
Integrante	Edad	Genero	Rol	Código
Participante 1	16	Masculino	Gestor de zona	PL1
Participante 2	16	Femenino	Comunicadora	PL2
Participante 3	17	Femenino	Comunicadora	PL3
Participante 4	16	Femenino	Gestora de zona	PL4
Participante 5	18	Femenino	Directora operativa	PL5
Participante 6	17	Femenino	Gestora de zona	PL6
Participante 7	18	Masculino	Gestor de zona	PL7

Tabla 3. Grupo Focal No 1 Logística y acompañamiento. Fuente: Realización propia.

Este grupo se concentró en determinar cuáles eran los puntos débiles y las posibles opciones de mejora dentro del desarrollo de la FAE, pues ellos estuvieron a cargo de acompañar el ejercicio de las actividades desde sus roles organizativos. A continuación, el esquema de los aportes de los integrantes del grupo focal de logística.

Grupo Focalizado No 1: Logística y acompañamiento organizacional				
Dimensión 1: ¿Cuál es la debilidad más visible en el desarrollo de la FAE?				
Interés de posibles jugadores	Fallas en organizadores	Pertinencia de actividades	Calidad de actividad	Comunicación de las actividades disponibles
PL1	PL7	PL2-PL3-PL4	PL5	PL6
14.2%	14.2%	42,8%	14.2%	14.2%
Dimensión 2: ¿Cuál es la oportunidad de mejora para el desarrollo de la FAE?				
El uso de formas de comunicación de actividades	Aplicar encuestas para ver intereses	Organizadores con múltiples actividades	Simplificar los formatos de seguimiento	
PL6	PL3	PL4-PL7-PL1	PL2-PL5	
14,2%	14,2%	42,8%	28,5%	

Tabla 4. Sistematización y categorización de aportes de los participantes. Fuente: realización propia.

Esta sesión de grupo focalizado permitió ver problemáticas organizativas concretas en relación con el desarrollo de la FAE, como se puede ver en la Tabla 2, con cinco elementos a considerar:

- **El interés de los posibles jugadores y pertinencia de actividades:** se plantea la necesidad de organizar actividades de mayor impacto, como lo expresó uno de los participantes en la sesión: “una parte de la culpa es de los organizadores, pues no pudieron organizar algunas actividades que la gente se sintiera identificada, o les gustara, porque con el rap si llegaron muchas personas” (PL2, 2019)
- **Fallas en organizadores y Calidad de Actividad:** por un lado, algunas actividades no llamaron la atención de los participantes; por otro, las condiciones logísticas de actividades como las batallas de rap eran deficientes, pues no contaban con equipos sincronizados y de funcionamiento correcto: “Cuando yo preguntaba a los muchachos (batallas de rap) decían que iban a buscar mejorar el sonido, pero siempre pasaba lo mismo, se escuchaba mal y le hizo perder fuerza a la actividad” (PL7, 2019)
- **Comunicación de las actividades disponibles:** Esta problemática fue importante. Las actividades de la FAE, si bien fueron publicadas de manera impresa en lugares

centrales, eran muy poco revisadas o leídas de forma generalizada: “Creo que algo que está fallando es la comunicación, porque hay muchas personas que no están enteradas de que se están adelantando actividades en los descansos; uno de los medios que servirían para comunicar sería la Emisora” (PL3, 2019)

Grupo Focalizado No 2: Participación política				
Entrevistador / moderador: Luis Miguel Unda				
Numero de sesiones	2	Lugar: Remotamente a través de Google Meet.		
Fecha Sesión 1: 15 de mayo 2020	Fecha Sesión 1: 29 de mayo 2020			
Integrante	Edad	Genero	Rol	Código
Participante 1	16	Femenino	Rep. Presupuestos participativos	PP1
Participante 2	16	Masculino	Líder de Actividad FAE	PP2
Participante 3	17	Femenino	Lideresa de colectivo cultural	PP3
Participante 4	18	Masculino	Rep. Mesa de Cabildantes de Bosa	PP4
Participante 5	17	Femenino	Lideresa de actividad cultural	PP5
Participante 6	18	Masculino	Representante de los estudiantes al concejo directivo	PP6
Participante 7	17	Masculino	Estudiante de décimo grado	PP7
Participante 8	16	Femenino	Lideresa de colectivo de genero de grado decimo.	PP8

Tabla 5. Grupo focal 2 Formación política. Fuente: realización propia.

Grupo Focalizado No 2: Participación política				
Dimensión 1: ¿Cuál es la debilidad más visible en el desarrollo de la FAE?				
Organización y orden	Problema de espacios	Falta de apoyo en equipos	Diversidad en las actividades	Cantidad de organizadores
PP8	PP2-PP3	PP1-PP7	PP5-PP4	PP6
12,5	25%	25%	25%	12,5%
Dimensión 2: ¿Qué cambios generó la FAE en la IED CAH?				
El uso del espacio	La actitud de los estudiantes	La forma de percibir la organización		
PP5-PP6-PP8	PP7-PP3	PP1-PP2-PP4		
37,5%	25%	37,5%		
Dimensión 3: ¿Para qué sirve formarse políticamente en la escuela?				
Para incidir en las decisiones que se toman	Para hacer valer derechos adquiridos históricamente	Para defenderse de ataques por parte de compañeros y maestros	Para garantizar el cumplimiento del buen manejo fiscal y administrativo de la escuela	
PP6-PP7-PP2	PP3-PP4	PP8	PP1	
37,5	25%	12,5%	12,5%	
Dimensión 4: ¿Cuáles son las principales problemáticas políticas de los jóvenes en la IED CAH?				
Exclusión	Violencia de Género	Educación sexual	Discriminación	
PP2	PP8-PP2-PP5	PP6-PP1	PP3-PP4	
12,5%	37,5%	25%	25%	

Tabla 6. Sistematización y categorización de aportes de los participantes. Fuente: realización propia.

Este segundo grupo fue muy prolífico en determinar consideraciones sobre problemáticas políticas de los jóvenes en el marco de la escuela. Se hicieron aproximadamente seis sesiones con ellos. Sus representaciones fueron determinantes para enriquecer el ejercicio, pues ellos tienen una responsabilidad gigante al representar a sus compañeros en distintas áreas. De esas seis sesiones de formación política se grabaron dos, que son las reseñadas en las tablas 3-4, y de las cuales se extraen puntos centrales de la investigación:

En cuanto a las debilidades de la FAE, desde este grupo, se hizo énfasis en la proliferación de mayor cantidad de actividades para ampliar la cobertura. Además, se hace un llamado a la institución, para proveer equipos y espacios con mayor facilidad, pues si bien hubo apoyo,

este siempre presentaba obstáculos de índole administrativo, que según los estudiantes que adelantaron su gestión, se daban como una excusa para no prestar espacios o equipos, y se reconoce el posicionamiento y acompañamiento del proyecto por parte del docente organizador que le dio la importancia para superar en cierta medida estos problemas.

Frente a los elementos positivos de la FAE, este grupo concibe que hubo unos cambios en la IED CAH por su desarrollo, y en el marco de estos cambios, el más destacable es la forma en la que los niños, niñas y adolescentes de la institución conciben la organización de actividades, pues reconocen el inmenso reto que implica promover un evento y/o actividad por pequeño que parezca:

Cuando los profesores hacen eventos, como el profe del proyecto de canto, o la profe de los bailes, uno le gusta y participa, así como haciendo bulto como público, y ellos siempre se quejan del desorden de nosotros y la basura que dejamos, con los descansos lúdicos (FAE) fue posible en mi caso sentir en carne propia lo difícil que es organizar algo, así sea pequeño como el juego que nosotros armamos. (PP2, 2020)

En cuanto a las dimensiones políticas y de participación que se trabajaron en la mayor parte de las sesiones, hay unos hallazgos muy ricos para develar, no solamente la confirmación de la hipótesis de investigación, sino también las grandes problemáticas políticas que irrumpen el libre desarrollo de los derechos educativos y políticos de los niños, niñas y adolescentes de la IED CAH.

El problema que llamó mayormente la atención en el grupo fue la violencia de género, pues según las participantes la escuela está constituida desde figuras patriarcales y las estrategias del colegio para disminuir esa condición son mínimas:

Uno ve que las canchas deportivas están monopolizadas por los hombres. Los profesores de educación física destinan fechas deportivas para mujeres, lo que no soluciona nada, pues se vende como un favor hacia las niñas y se presta para acoso sexual. Un día escuché un compañero del

mismo salón decir: “hoy es el día de ver culos”, por eso creo que si eso no se supera o se intenta superar es muy difícil que las niñas, que son la mitad de la población, puedan vivir la escuela de forma sana. (PP8, 2020)

Esta problemática, como se observa, es muy profunda y denota una necesidad por parte de la escuela de concebir a la educación como un escenario libre de violencia de género (Fernández, 2020), pues de otra manera sería imposible hacer un ejercicio democrático, al negar los derechos y al negar el respeto por los y las integrantes de la escuela.

El segundo problema tiene que ver con la discriminación y exclusión, temas que se trabajaron en las sesiones de formación política, en las que se caracterizaron las dimensiones de la exclusión y discriminación (condición de discapacidad, clase social, raza, género, edad, cultura y etnia, pensamiento político, origen migratorio, orientación sexual y edad), dejando ver que en las escuelas hay problemas serios en estos términos:

En educación física suele pasar que toca correr y la profesora alienta a la compañera afro, diciendo: "vamos, negra, tú puedes". Siento que le está diciendo que por ser afro debe que tener un rendimiento físico, lo cual incomoda a la compañera, pues es un comentario constante. (PP8, 2020)

Después de lo anterior, un compañero intervino, expresando que esa sensibilidad ya era exagerada, pues la profesora solamente tenía la intención de apoyarla y darle ánimo, y que la compañera afro “(...) no tenía por qué sentirse inferior por ser afro, pues podía llegar incluso a ser más que los blancos, como muchos atletas famosos” (PP7, 2020). A lo que evidentemente la compañera afro, que hacía parte del grupo, respondió airadamente:

Al compañero le quiero aclarar que en ningún momento me he sentido menos o más por ser afro. He pertenecido a grupos organizados de debate, como SIMONU¹⁰, donde nos han enseñado todo lo que ha avanzado el

¹⁰ SIMONU: Simulación de las Naciones Unidas. Proyecto adelantado en Bogotá D.C, tomando la agenda y las problemáticas propuestas por las Naciones Unidas.

tema de la diversidad cultural, y si me molesto con la profesora es porque sé que eso es racismo, y no tengo por qué aceptarlo, y es mi deber como participante del colectivo cultural visibilizar el reconocimiento de las acciones de racismo. (PP3, 2020)

El discurso del compañero PP7 y la práctica de la docente de educación física son una muestra evidente de que las prácticas racistas o discriminatorias la mayoría de las veces están soterradas entre supuestos de inclusión; por lo cual se hizo necesario hacer un llamado a la IED CAH para promover la educación intercultural, multicultural y de género, como algo fundamental para limitar esas prácticas. Incluso el compañero que emitió el discurso admitió estar equivocado por desconocer el fondo de la problemática.

Este grupo de formación política, lleno de líderes y lideresas, fue una de las experiencias y productos más significativos de toda la investigación. Pues mediante la socialización, debate y formación teórica en los elementos ya descritos, se pudo potenciar las posibilidades organizativas de los colectivos de la institución (pues reitero la importancia de la representación que implica este grupo) y hacer visibles problemáticas que indudablemente necesitan ser atendidas.

Es evidente que la formación política en jóvenes es posible; que ellos son sujetos políticos que tienen la capacidad de concebir sus problemáticas y definir rutas para enfrentarlas, basados en contenidos oficiales, científicos y normativos, que les facultan argumentativamente para tal fin, y es evidente, a su vez, que reconocen que son sujetos excluidos por ser menores de edad, lo cual hace que su participación política se vea reducida a la obediencia de decisiones en las cuales no fueron consultados. Ellos y ellas no están de acuerdo con esto y tienen muy claro que la participación en estas decisiones debe buscarse de forma activa, autónoma y organizada. En las sesiones de formación política se pudo incluso trazar una agenda política clara de los estudiantes, recogiendo necesidades y solicitudes para la institución de cara al abordaje de las problemáticas políticas descritas.

4.3 Percepción favorable la comunidad al desarrollo de la FAE: la formación política en jóvenes y la concepción de IED CAH sobre el juego

Una vez concluida la implementación de la FAE se adelantó una encuesta generalizada para todos los miembros de la institución, es decir, para estudiantes, maestros, padres de familia y directivos, que fue atendida por 83 personas y sobre la cual el presente apartado se basa para la presentación de resultados de investigación.

La encuesta se aplicó con un enfoque mixto. Por un lado, hay unas variables cuantificables relacionadas con la implementación de la FAE y la percepción de la comunidad sobre su impacto; esta parte de la encuesta, con 13 preguntas, fue procesada por el programa IBM SPSS Statistics, y por otro lado, se realizaron 3 preguntas abiertas en la misma encuesta que dan lugar a una consideración posterior, citando algunos ejemplos. La muestra para la encuesta se tomó sobre un universo de 1500 personas, recogiendo 83 participantes que aceptaron responder las preguntas entre 10 hasta los 65 años, teniendo las siguientes especificidades.

4.3.1 Conceptos cuantificables: Edad, percepción y aproximación política

		Grupo de Edad			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Menor de 10	1	1,1	1,2	1,2
	11-12	8	9,2	9,6	10,8
	13-14	10	11,5	12,0	22,9
	15-16	40	46,0	48,2	71,1
	17-18	7	8,0	8,4	79,5
	18-20	1	1,1	1,2	80,7
	20-25	1	1,1	1,2	81,9
	25-35	6	6,9	7,2	89,2
	35-45	9	10,3	10,8	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Total		83	100,0		

Tabla 7. Grupo de edad de la población participante en encuesta general.

Fuente: Realización propia.

¿FUE LA ACTIVIDAD DE SU AGRADO? Específicamente los juegos de juegos que hubo en el colegio durante septiembre y octubre del 2019					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si me agrado	67	77,0	80,7	80,7
	No me agrado	2	2,3	2,4	83,1
	No vi ninguna actividad sobre descansos lúdicos	3	3,4	3,6	86,7
	Supe que se realizó, pero me fue indiferente	11	12,6	13,3	100,0
	Total	83	95,4	100,0	
Total		87	100,0		

Tabla 8. Percepción de favorabilidad hacia la FAE. Fuente: realización propia

La encuesta arrojó datos interesantes en lo referente a la favorabilidad de la población hacia la aplicación de la FAE; se evidencia que esta fue recibida de manera positiva, como una oportunidad para el mejoramiento y un escenario para la participación. La siguiente tabla expresa una clara tendencia a la favorabilidad hacia la Feria con 77%.

¿CAMBIÓ LA ACTIVIDAD O ACTIVIDADES DE DESCANSOS LÚDICOS EL PAISAJE HABITUAL DEL COLEGIO? De 1 a 5 cuánto considera que cambió el paisaje del colegio, siendo 1 lo menos posible, prácticamente nada o 5 cambió totalmente o mucho.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Poco	1	1,2	1,2	1,2
	Algo	7	8,4	8,4	9,6
	Medianamente	29	34,9	34,9	44,6
	Considerablemente	23	27,7	27,7	72,3
	Mucho	23	27,7	27,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Tabla 9. Qué tanto cambio el paisaje del colegio. Fuente: Realización propia

En la tabla 9 es posible entrever una tendencia entre las categorías: medianamente, considerablemente y mucho, las cuales suman el 90,3%, siendo por esto visible y posible percibir el impacto que la actividad tuvo sobre la población. La tabla 10, por su parte, permite ver específicamente los cambios que la población muestra y define como más significativos en el desarrollo de la FAE, ubicando con el 54,2% a *El uso del espacio*, y develando la preponderancia del territorio y el espacio como categoría de cambio percibida.

Qué considera que cambió con la actividad					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	El uso del espacio	45	54,2	54,2	54,2
	La conducta de los estudiantes	16	19,3	19,3	73,5
	La conducta de los maestros	1	1,2	1,2	74,7
	La conducta de todos	21	25,3	25,3	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Tabla 10. Que cambió con el desarrollo de la FAE. Fuente: Realización propia

En lo concerniente al juego como categoría concreta de análisis, la encuesta permitió encontrar cuál es la modalidad de juego más favorable para la población, arrojando en la tabla 11 el *Agon* (Caillois, 1986) referida a competencia de habilidades personales físicas y mentales con el 44,6%; seguido de un reñido segundo y tercer lugar con el *Alea* (azar) y *Illinx* (adrenalina) en 22,9% y 21,7%, respectivamente. Además, la tabla 12 refleja cuál es la posición de la población hacia el juego como categoría general.

Qué clase de juego prefiere					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	ALEA	19	22,9	22,9	22,9
	AGON	37	44,6	44,6	67,5
	MIMICRY	9	10,8	10,8	78,3
	ILLINX	18	21,7	21,7	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Tabla 11. Qué clase de juego prefiere. Fuente: Realización propia.

¿Le gusta el juego?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Sí	57	68,7	68,7	68,7
	Me gusta medianamente	24	28,9	28,9	97,6
	No me gusta tanto	2	2,4	2,4	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Tabla 12. ¿Le gusta el juego? Fuente: Realización propia

En cuanto a la participación y formación política de los jóvenes en relación con el juego fue posible ver, como se expresa en la [tabla 13](#), que la población es capaz de hacer una relación entre la participación y el juego, encontrando el punto común en la capacidad que sobre él se cierne a la hora de cumplir acuerdos, con abrumador 100% de respuesta hacia la confirmación de la premisa descrita.

¿Es el juego una forma de aprender a cumplir normas o pactos sociales?, entendiendo el pacto social como la aceptación de unos acuerdos previos y su cumplimiento					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Si, se puede aprender con el ejemplo y ejercicio de juegos	83	100,0	100,0	100,0
	No, no es posible aprender acuerdos mediante juegos	0.0	0.0	0.0	0.0

Tabla 13. Normas / pactos sociales y juegos. Fuente: Realización propia

En la relación FAE y participación política, la población considera que sí es posible desarrollar participación política desde iniciativas como la FAE, esto con un 86,7% de favorabilidad y un 13,3 ([tabla 14](#)) de desacuerdo con la premisa, siendo clara la tendencia mayoritaria a considerar la FAE como un ejercicio con potencial para el desarrollo de la participación política de los estudiantes con el territorio escolar y sus acciones en él.

Si entendemos la participación política como la que se da cuando un estudiante hace parte de la formación y toma de decisiones que tienen que ver con su espacio vital, ¿considera que una actividad como la de los descansos lúdicos generó participación política?					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	SÍ	72	86,7	86,7	86,7
	NO	11	13,3	13,3	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Tabla 14. Relación Descansos lúdicos con formación política

Finalmente, en relación a la parte cuantitativa de la encuesta general aplicada, puede tomarse la [tabla 14](#) como un referente para recoger las posturas de la población en cuanto a en qué lugar surge una mayor influencia o impacto a la hora de formarse políticamente. Con un 48,2% el colegio y/o la escuela resulta ser el principal lugar para la formación política. Esto llama la atención sobre la importancia de la escuela en la formación política de los estudiantes.

En qué lugar o espacio siente que ha sido formado políticamente con mayor intensidad.					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Individualmente, investigando sobre el tema	18	21,7	21,7	21,7
	En el colegio, con espacios diseñados dentro y fuera del salón	40	48,2	48,2	69,9
	En mi casa por la asesoría de padres y/o familiares mayores	15	18,1	18,1	88,0
	En los medios televisivos del país	4	4,8	4,8	92,8
	En las redes sociales y el internet	6	7,2	7,2	100,0
	Total	83	100,0	100,0	

Tabla 15. Dónde se da la formación política en mayor medida. Fuente: Realización propia.

4.3.2 Conceptos cualitativos de la encuesta

Las preguntas abiertas de la encuesta que se aplicó sobre la población tuvieron una serie de respuestas que permiten observar posturas concretas frente a las categorías de la investigación y el impacto que la aplicación de los instrumentos de investigación tuvo sobre los estudiantes en el marco de la participación política como objetivo concreto y el juego como un catalizador de la misma, además del desenvolvimiento de habilidades y/o competencias de diferentes naturalezas.

1. ¿Por qué considera que una actividad como la de los descansos lúdicos puede promover la participación política?

- A. Tuve el "liderazgo ", junto con otras compañeras, para llevar a cabo una actividad en los descansos. Para realizarla tuvimos que organizar y corregir, además poner reglas, así que creo que sí es una participación política. (Estudiante, sexo femenino, 16 años)
- B. Para mí, por ejemplo, en los descansos, donde se daba un espacio para jugar, había como una democracia al elegir cosas; también prohibíamos que se hicieran otras

cosas; era como una semi "guerra" entre todos. En fin, sí puede promover la participación política. (Estudiante sexo masculino, 15 años)

- C. Porque son espacios de encuentro, de socialización, de establecimiento de normas, de reconocimiento y respeto por el otro. (Estudiante sexo femenino, 18 años)
- D. Porque da la oportunidad de elegir entre diversas opciones de entretenimiento y realizar toma de decisiones durante su ejecución, ya sean individuales o colectivas. (Docente Hombre, 45 años)

Es claro prever, si se consideran las cuatro respuestas, que la participación política es para los encuestados un escenario para el liderazgo y la autonomía, dándole valor a la autogestión y formulación de las normas y los paradigmas internos de la actividad. Para otros fue una posibilidad de limitar la violencia, prohibiendo lo que el estudiante describe como una "semi guerra", refiriéndose al uso del territorio escolar.

Para otros, como la estudiante de 18 años, la posibilidad de participación se dio en el *encuentro*, la *socialización*, y el ya mencionado *establecimiento de normas*, dando como elemento importante el reconocimiento por el otro o lo que Zuleta (2016) llama respeto. Y para el docente citado, es una posibilidad de participación política en cuanto hay diversidad de opciones para elegir y una toma de decisiones frente al territorio y las acciones dentro de él.

2. ¿Por qué considera que una actividad como la de los descansos lúdicos NO puede promover la participación política?

- A. No directamente, ya que algunos están dispersos y otros no colaboramos. Por otro lado, nosotros tenemos la libertad de escoger si participamos o no. (Estudiante sexo masculino, 13 años)
- B. Porque son juegos. (Estudiante sexo femenino 15 años)
- C. Porque creo que las actividades lúdicas no tienen que ver con la política. (Directivo sexo femenino, 55 años)
- D. Porque fue pura recocha. (Estudiante sexo masculino, 18 años)

En esta pregunta, que considera el por qué **NO** se puede hablar de fomento o desarrollo de la participación política desde la FAE y, en general, desde actividades lúdicas, muestra una argumentación que va por la línea de la discusión de Caillois (1986) y otros; hay una contradicción entre la seriedad y la no seriedad del juego, “porque son juegos”, “fue pura recocha”, suelen ser las palabras para referirse a la implementación del juego.

Respuestas como esta no solamente surgen de los jóvenes, quienes tienen aún una carencia de experiencias de vida suficientes; también personas con una formación profesional tienden a relacionar el juego con la falta de seriedad y se hace énfasis en que este debate está aún abierto, pues con investigaciones como esta se puede comprobar el impacto que una actividad lúdica, considerada falsamente no seria, puede tener sobre los índices de participación política, lo cual es algo además de serio, fundamental.

3. ¿Es importante la participación política en los jóvenes, a pesar de que no pueden votar más allá de las elecciones escolares? ¿Por qué?

- A. Claro que es importante, ya que nosotros como estudiantes nos estamos preparando para la vida adulta donde tendremos que tomar decisiones y ser conscientes de nuestros actos, por lo tanto, con pequeños detalles como participar en el gobierno escolar o las elecciones escolares (entre otras cosas), podemos observar que entre más participen los estudiantes más probabilidades hay de que cuando culminen su etapa escolar desarrollen correctamente sus habilidades políticas, sean más conscientes en la toma de decisiones, entre otros factores fundamentales. (Estudiante sexo femenino, 17 años)
- B. Si. Se podría decir que de esta forma se toma conciencia y autonomía a la hora de dar un voto, sin dejar la opinión y punto de vista distinto. Cada uno aprende a tener su propia razón para dar voto de forma autónoma. (Estudiante sexo masculino, 17 años)
- C. Claro, la ciudadanía se ejerce desde la temprana edad y ellos deben ser conscientes de esto, son parte de una comunidad y además sujetos de derecho. (Docente sexo masculino, 48 años)
- D. Sí, porque afortunadamente los jóvenes hemos puesto actualmente las bases en contra de políticas fascistas de los gobernantes y la falsa democracia que nos venden.

Gracias a los estudiantes mal llamados vándalos, hemos puesto nuestras voces de protesta. (Estudiante sexo masculino, 15 años)

En esta última pregunta se pretendió llevar la discusión política al plano electoral, entendiendo este como una de las múltiples facetas del fenómeno político en general. Se trató de develar precisamente eso, si los participantes tenían la claridad de diferenciar varios planos del fenómeno político. Los resultados fueron interesantes, pues se entiende a la participación política como algo más allá del voto; como una serie de acciones que acompañan la vivencia de una persona en relación con las decisiones que sobre ella y sobre su espacio vital, se toman. Además, es posible develar discursos contra hegemónicos como el del estudiante que dice que la postura política de los jóvenes está en contrariar las políticas fascistas del gobierno, lo cual es profundamente válido en un país donde la desigualdad y la corrupción política se hacen evidentes de forma generalizada.

5. Conclusiones, recomendaciones y futuras investigaciones: La estrategia para el uso del espacio es juego de todos

5.1 Conclusiones

Es fundamental señalar la pertinencia de la metodología de investigación IAE, pues permitió consolidar un grupo de trabajo que aportó desde sus potencialidades, y que además participó de discusiones dentro del ejercicio de la investigación y la implementación de la FAE, con aportes que permitieron hacer ajustes a las mismas para desarrollar una práctica más pertinente y significativa, confirmando, como lo decía Basuela (2004), que el ejercicio de investigación en pedagogía es necesario para el mejoramiento de las prácticas, y que dicho ejercicio de investigación debe ser flexible, abierto, sujeto a las modificaciones pertinentes, todo en miras al mejoramiento de los procesos pedagógicos en la escuela.

Basado en el cuerpo de datos y comentarios expresados en los resultados, es posible hilar una serie de conclusiones que apuntan principalmente a generar un aporte organizado y claro para el saber pedagógico (Restrepo, 2004) en lo referente a la participación política, y social de los estudiantes, y no solo a su pertinente conceptualización, y tampoco solamente a reconocer unos marcos normativos o leyes nacionales e internacionales que promueven estos derechos participativos; sino que es posible desarrollar acciones concretas en los espacios escolares para que esa participación se haga manifiesta en la práctica, y de ella, surja un tejido social autónomo, cooperativo y estructurado que permita a los niños, niñas y adolescentes formarse (más no ser formados) para trasegar por la realidad en la que viven.

Es necesario y pertinente que ese ejercicio de formación para la vida esté atravesado por la dicha del juego y del ocio, como lo expresaron Elias y Dunning (1992), además de las actividades extracurriculares, las cuales hagan vibrar la humanidad de quien experimenta la escuela desde diversas posibilidades; todo esto sin perder de vista el rigor académico que pertenece a una formación de igual tamaño e importancia. Se hace énfasis en ello, no es más el juego ni el ocio o la extracurricularidad que la rigurosidad académica, pero tampoco es menos; pues esta dimensión de la *di-version* (Rivero, 2015) debe ser entendida como un núcleo vital del desempeño escolar. Por tanto, la preocupación por la misma no debe ser dejada en el último rincón, sino concebida como la grasa que lubrica el movimiento de las ideas y los procesos del ser humano desde tiempos inmemorables (Huizinga, 1954), uno de ellos tan nuclear como la educación y la escuela.

Sobre la consideración y gestión a favor de estos elementos, son responsables todos los niveles de la educación pública y privada: los y las maestras, las directoras / rectoras, las supervisoras, las formuladoras de políticas públicas, además de los secretarios de educación y las ministras, también los legisladores en materia educativa, todos atendiendo el llamado de las ciencias de la educación, que con trabajos como el presente evidencian un amplio trasegar en valorar la importancia del juego en la escuela y de otros temas claves de la pedagogía, como lo dice Castro (2000) en su recorrido histórico y organizado por procesos de investigación en educación en Colombia durante los últimos 30 años.

Las conclusiones se trazan alrededor de las categorías que se analizaron: *discursos, violencia escolar, desarrollo de competencias y cultura de participación política democrática*. Para así mismo, relacionarlas con los objetivos, en torno a las variables que fueron definidas y concebir por qué la hipótesis de investigación se confirma, pero más que ello, reflexionar sobre las implicaciones de esa confirmación.

Sobre la categoría de discursos, fue posible, basados en las citas textuales de las sesiones de grupo focalizado, encontrar una producción discursiva alrededor de la FAE, y desde ella ver, por una parte, unos estudiantes que, con saberes previos, manifiestan el desarrollo de la FAE como positivo para la ampliación y sofisticación de la participación política, y por otra parte, estudiantes que en medio de la FAE desarrollan experiencias que les permiten fortalecer su discursividad, relacionando actividades tan diversas como las batallas de rap y la tertulia literaria; la primera, profundamente vistosa y llamativa, y la segunda más tímida, pero ambas claves para entender el discurso y sus posibilidades. Siendo ello un recurso importante para la construcción de un territorio escolar autónomo, propio de las necesidades contextuales, siendo este un hábitat estable y cómodo hacia la construcción de una comunidad de aprendizaje.

En las batallas de rap, la actividad que mayor impacto y personas alcanzó, fue posible observar una alta favorabilidad de la población estudiantil hacia el uso de las palabras y el discurso, fundamental en el rap, el cual contiene elementos concretos para transmitir puntos de vista, favorecer o desincentivar una práctica social, para fomentar la discusión argumentada o la ofensa verbal. Esta actividad nos permite concluir, junto con la tertulia

literaria, que el uso de la palabra hablada o leída tiene enormes elementos potenciales para la sofisticación y estructuración de relaciones sociales estables e incluyentes.

Adicional a lo anterior, se concluye que la intervención del maestro y/o de la escuela debe ser de acompañamiento constante, de nutrición de argumentos y palabras, de espacios para la difusión de la mismas, es decir, de escenarios para que ellos sean capaces de producir sus propios discursos e identificar la estructura de los discursos que les rodean, les cuestionan e interpelan desde lo religioso, lo familiar, lo cultural, lo político y lo económico entre otras esferas de vida, no solamente para identificarles, sino para tomar una posición frente a ellos y que sirvan de insumo para la construcción del territorio escolar.

Sobre la categoría de violencia escolar cabe concluir que esta problemática se presenta como uno de los mayores retos de la educación. En ella hay múltiples dimensiones, pues no solamente en las escuelas públicas de zonas vulnerables es posible ver violencia escolar. Es muy común, también, en instituciones privadas de alto nivel, encontrar fenómenos de matoneo o discriminación con la misma intensidad que pueden verse en escuelas públicas. Cada espacio responde a un contexto político, económico y social, por tanto, no puede ser generalizado, pero es posible encontrar en la violencia escolar uno de los pilares en cuanto a las situaciones de cuidado y atención para los próximos decenios.

En un país como Colombia, con profundas huellas de violencia política y social, con altísimos niveles de exclusión, ejercicios que apunten a transformar las relaciones sociales, cultural e históricamente violentas tiene mucho impacto, y es muy necesario que se den, pues en ellos es donde puede dislocarse dicha cultura de la violencia, sin duda es un proceso que apenas atraviesa por su etapa primaria.

En la implementación de la FAE se desarrollaron juegos y actividades que propusieron un encuentro voluntario entre estudiantes, bajo reglas mínimas que fueron reconocidas dentro la misma libertad, dejando claro que, el cumplimiento de acuerdos no se da de forma natural, no solo por ser juego, sino que también se da por la libertad que está implícita en su ejercicio. Es decir, cuando el estudiante decide (por la razón que le motive) hacer parte de una actividad, reconoce el carácter par de quienes le acompañan. Al violentar dichos acuerdos, deja de tomar la decisión y sale de la actividad, pasa a pertenecer a otra dimensión, se

autoexcluye, y, por tanto, dada la favorabilidad hacia el juego que le llevo a tomar la decisión inicial, se permite limitar su propia violencia o disrupción, en resumen, acepta el pacto social de forma racional.

En una cita textual del grupo focalizado, un estudiante se refirió a una prohibición autónoma de las *guerras*, como las llamó. Esto basado en el párrafo anterior, permite ver relaciones entre la implementación de actividades de juego y las extracurriculares con la disminución de la violencia escolar. Sería falso (pues no hay evidencia cuantitativa suficiente) hablar de una relación de causa y efecto, pero si es posible observar una tendencia a su disminución, dado que quienes hicieron parte de las actividades (aprox. 600) se encontraban inmersos como se describe en líneas anteriores, en un pequeño pacto social que les hizo tener una convivencia basada en acuerdos.

Sobre el desarrollo de competencias se concluye que la autonomía es una de las formas más efectivas de potenciación de habilidades, pues los estudiantes que lideraron actividades lo hicieron desde sus saberes. Como eran propias, sus organizadores tenían mucho interés en que tuvieran calidad; así que las eligieron desde sus saberes más destacables. Los matemáticos organizaron juegos para hacer relucir sus ventajas en cálculo; los participantes de las batallas de rap para demostrar su talento en rimas y sus opiniones; las lideresas de lectura a niños de primaria fueron, en primera medida, con un texto sencillo, en la segunda sesión consiguieron cuentos ilustrados de mayor calidad, y así múltiples ejemplos.

Al entregar a otros un saber, quien lo entrega lo sofisticaba, pues lo pone en práctica desde un carácter significativo, con una motivación interna; como quienes cargaban parlantes, sillas o mesas, con seriedad en sus rostros, pues estaban (siendo juego o no) en un ejercicio de absoluta seriedad. Las habilidades se multiplicaron. Aquellos líderes que expresaban saberes y habilidades eran, a su vez, mientras sofisticaban su práctica, una puerta de oportunidad para que otros vieran en esa actividad un espacio para expresarse y participar activamente; pues todos tienen cosas que expresar, solo que no todos acceden a los escenarios disponibles para tales fines.

En la categoría de cultura de participación política cabe concluir, fundamentalmente, que este campo de trabajo es amplísimo. Experiencias como la de Sierra (1998) o las ideas frente

a la democracia de Zuleta (2016), se pueden poner a prueba en cualquier espacio social, la escuela es uno de ellos, sino el más importante para la promoción de valores democráticos y de participación sostenible y profunda. Es que esas dos categorías van de la mano, no puede haber democracia sin que los integrantes del grupo a considerar participen así sea mediante la expresión de su opinión.

La FAE permitió hacer uno de los cientos de procesos posibles para fomentar la participación en la escuela, siendo un escenario, un espacio, un territorio, que debe ser complejizado, como lo plantea Ruiz (1998). Las ágoras, las aulas, los auditorios, las tarimas, los pasillos, entre otros, no son más que espacios inertes, muchas veces diseñados a espaldas de la comunidad. El ejercicio pedagógico tiene que cuestionar dichos espacios, proponerles retos, darles vida, hacer de ellos territorios de participación, transformarlos a la luz de las necesidades de comunidades educativas autónomas, generar de ellos la conformación de un territorio escolar autónomo.

Por una parte, la FAE propició espacios de participación directa, pero también fue centro de interés para promover un grupo de formación política en líderes y lideresas de la institución, que, desde el área de ciencias sociales, se encarga del Proyecto Institucional de democracia. Allí se facilitó la problematización real de fenómenos políticos para estudiantes y jóvenes. En este espacio se trataron temas de normatividad jurídica en jóvenes, de educación intercultural con trabajos como el de (Corbetta, Bonetti, Bustamante, y Vergara (2018), que propone una perspectiva histórica de las iniciativas en este sentido; se adelantaron debates sobre discriminación (raza, género, cultura, clase, edad) y se contempló la dicotómica esfera de la inclusión/exclusión, y lo amplió que para el 2020 es tener prácticas inclusivas y de no discriminación; todo esto dejando una agenda clara frente a las necesidades que como estudiantes tienen en ese sentido.

Sin embargo, hay que aclarar que las problemáticas políticas que viven los jóvenes obedecen a dimensiones que se escapan de la escuela, a condiciones socioeconómicas que les presionan de manera soterrada, a una oferta de educación superior que los lleva a la competencia más descarnada para obtener cupos en ella y a unas condiciones internas de la escuela, que perjudican su formación estable, tales como el machismo, la discriminación, la

subestimación de sus capacidades organizativas, la burocratización del ejercicio mismo del aprendizaje, entre otras circunstancias contingentes.

El objetivo general apuntó a analizar el impacto de la implementación de la FAE sobre los comportamientos sociales y los discursos de los estudiantes de bachillerato de la IED CAH. Este fue expresado en los resultados y permitió, a su vez, alcanzar los objetivos específicos, tales como el desarrollo de la FAE, la promoción de la participación política como posibilidad para generar relaciones sociales no violentas, y por tanto la develación de las potencialidades de dicha participación, todo basado en el uso adecuado del territorio escolar, el cual se apropió y se reconfiguró dentro de los límites del ejercicio aplicado.

En relación con las preguntas de investigación se puede concluir que es posible disminuir fenómenos de violencia escolar si se plantean alternativas de acción y participación activa de los estudiantes en prácticas que signifiquen algo para ellos. Además, es posible prever que la implementación de actividades contribuye al ejercicio real y práctico de la participación e incluso el análisis posterior de dicho ejercicio.

También es posible concluir que las prácticas educativas deben considerar el territorio como fundamental para la consolidación de su quehacer pedagógico y que este territorio puede ser apropiado si se le interviene con actividades como las propuestas por la FAE. Finalmente, en relación con las preguntas de investigación, es posible concluir que el juego y las actividades extracurriculares tienen una relación importante con el desarrollo de los y las jóvenes, pues les permite una perspectiva de acción y agencia sobre su vida cotidiana, en ejercicio vivencial concreto de cultura, provisto de seriedad y significado.

En relación con la hipótesis puede afirmarse que se cumple. Se confirmó y/o se comprobó que el desarrollo de micro actividades autónomas y voluntarias por parte de jóvenes de la IED CAH, durante el año 2019, generó un desarrollo de competencias y/o habilidades sociales que incidieron en la disminución de violencia escolar y motivaron la participación política de los jóvenes en la toma de acciones y reflexiones que tuvieron que ver con su territorio educativo vital, la escuela.

5.2 Recomendaciones

Un trabajo como el presente tiene como interés hacer parte de la amplia gama de posibilidades, en cuanto a referencias teóricas y antecedentes de investigación, en relación con las categorías de investigación vistas a lo largo del informe: el juego y el juego en la escuela, la participación política y la democracia en entornos escolares. Por tanto, se expresan las recomendaciones a modo de invitación para consolidar un campo referencial cada vez más amplio y pertinente que sustente prácticas pedagógicas concretas de manera soportada en las escuelas.

Lo primero es recoger ciertas debilidades o límites que fueron vistos en el desarrollo del presente trabajo, tales como las relaciones sociales que en el interior de la institución se manejan, que, por supuesto, tienen todo que ver y determinan la capacidad y el campo de acción posible en investigación acción educativa; metodología que exige un nivel de agencia e intervención importante de parte de todos los miembros de la comunidad educativa. Estas relaciones se pueden resumir de la siguiente manera:

Docente – docente: Hay un nerviosismo por permitir que se desarrollen proyectos que visibilicen el aula o las prácticas que se dan en ella, generando más ostracismo y, por tanto, desintegración curricular. En un proyecto como este, que ni siquiera pretende hacer incidencia en el aula sino en el espacio del descanso, ya se han presentado dificultades menores frente a comentarios y actitudes desmotivantes hacia las iniciativas.

Directivo/administrativo – docente: se presenta un juego de poder basado en la normatividad patológica; es decir, en el discurso injustificado de que la norma impide cualquier práctica diferente a las tradicionales aprobadas por oficinas ajenas a las escuelas.

Incluso en la experiencia de la formulación del proyecto Feria Escolar se han presentado estas intromisiones. Un directivo coordinador apoya el proyecto, pero no cree que sea posible que se dé desde la autonomía de los estudiantes/docente y su voluntad, (paradigmas de la Feria); sino que propuso, a modo de orden militar, que los docentes sean quienes organicen las actividades, y que al menos cada docente tenga una actividad obligatoria. Esto afecta la relación **docente – docente**, porque los compañeros señalan acoso por parte del proyecto. Sin embargo, mediante claridad metodológica y autonomía del Proyecto Macro

Institucional de Democracia, el cual desarrolla la Feria como instrumento de incidencia, se solicitó la no alteración de los paradigmas metodológicos de la misma.

Estudiante – estudiante: en espacios de visibles niveles de violencia escolar, el bullying o matoneo son el pan de cada día; por tanto, la voluntad y la espontaneidad de las actividades se ven troncadas por el miedo que le produce a un estudiante exponerse, así esa exposición sea un ejercicio de altísima calidad y pertinencia. Al estudiante la sola idea de exhibirse como líder le aterra, pues cree que se burlarán no solo de sus ideas, sino de los clásicos criterios de matoneo: aspecto físico, cultura, raza, pensamiento, gustos etc. Estos limitantes son gigantes, sin embargo, en el aula se hacen esfuerzos por motivar la participación, y si bien no se expresan al nivel deseado, cada curso de sexto a undécimo, han propuesto al menos 5 actividades de manera autónoma y eso es gratificante para el proyecto.

Estudiante – Docente: El estudiante normalizado por años en el modelo tradicional, no concibe desarrollar ningún tipo de actividad a menos que sea con el reconocimiento cuantitativo de la nota, siendo entonces la nota, y la necesidad de la misma, un limitante en el ejercicio de la autonomía, una práctica nociva que convierte la relación estudiante – docente en un ejercicio mercantil que busca una compensación cuasi monetaria por un trabajo realizado. Por supuesto que es algo con lo que hay que lidiar y poner a discusión para darle una vuelta a la idea de que el conocimiento necesariamente se construye obteniendo notas altas.

Para las entidades encargadas en gestionar legislativamente a la educación, así como las encargadas de formular e implementar políticas públicas en educación, este trabajo hace un llamado a la intervención directa, a la apropiación de la conceptualización del juego activo en la infraestructura escolar, tal como lo describe Hyndman y Telford (2016) cuando señalan el importante papel de las políticas públicas y de infraestructura en la promoción del juego libre y activo, y con esta apropiación conceptual la formulación implementación y financiación de planes programas y proyectos que permitan dar un paso hacia la consolidación de espacios propicios, con dotaciones suficientes y de calidad para el ejercicio del juego libre y activo.

En ello hay que hacer énfasis, hay muchas dimensiones a considerar, las naturalezas normativas del juego libre, el tipo de juegos, las implicaciones de género que ellos conllevan, las vestimentas para favorecer su aplicabilidad, la favorabilidad de la comunidad en general hacia dichos fines. Es fundamental responsabilidad de los entes encargados construir escuelas que dimensionen el juego como un pilar, y desarrollen el diseño arquitectónico con base en esta premisa, no solamente como algo extra, o fuera del aula, sino como una de las vértebras de la infraestructura educativa.

A los compañeros y compañeras docentes, un grito de aliento gigante en la labor de enseñar; esta es una práctica y ciencia profundamente compleja, que invita a la constante reevaluación de paradigmas y a la obligatoria investigación, en la que, desde las perspectivas de la didáctica como rama pedagógica, se contemple el juego y el ocio como ejes fundamentales del proceso educativo, para con ellos engrasar sus procesos y enmarcarlos en figuras sociales basadas en los acuerdos. Seguro que encontrarán en ello un nicho de posibilidades pedagógicas inmenso. Más aún en tiempos como los actuales, cuando las prácticas han sido tan permeadas por la lúdica, como lo dijo Carreras (2017) bajo el concepto de gamificación.

En general a los compañeros docentes, una invitación a concebir el juego como una herramienta de oxigenación de la practica educativa no solamente para los estudiantes sino también para sí mismos, el currículo impuesto y soterrado de la escuela neoliberal del siglo XXI denota una amplísima burocratización de la práctica docente, dejando al maestro como un tecnócrata, matándole el alma un día a la vez en medio de formatos y contenidos obligatorios, nada más nefasto para la naturaleza de la educación que esto. Permítanse jugar como si fueran niños, hagan parte de los juegos, ríen y compitan, salten y disfruten del juego que por milenios ha constituido impulsos energizantes en la humanidad.

En relación con los directivos docentes y los directivos, se les hace una invitación para promover las prácticas de investigación de los maestros; esta es la generación de docentes que más procesos de educación pos gradual ha manifestado en la historia del país y es lastimoso ver que algunos profesores reducen sus investigaciones de especialización o maestría a fenómenos enclaustrados en el aula (sin que a priori sea problemático), por miedo a encontrar obstáculos en los niveles administrativos al salir de ella.

El reto de investigar para el mejoramiento de la educación es de todos, y por supuesto incluye a los directivos y administrativos, quienes son protagonistas de la gestión educativa, pues son garantes de escenarios y recursos para el desarrollo del ejercicio educativo. Es necesario que sean aliados para la consecución de un fin común: el mejoramiento del nivel educativo en cuanto a calidad y pertinencia, además de la trascendencia que la educación ejerce sobre la vida de los estudiantes.

En general a las y los académicos, maestros, directivos, estudiantes y padres de familia u otros interesados en este trabajo, se invita a descubrir que la actividad extra curricular y el juego no son un escape de la realidad, sino una reinterpretación de la misma mediante el goce y los impulsos que ejerce el divertimento y el ocio sobre el homo sapiens, entendiéndoles como parte de una dimensión de importancia vital para el desarrollo de una vida saludable.

Finalmente, a todos los participantes de la comunidad educativa un llamado a la construcción del territorio escolar desde la autonomía, a la promoción de un espacio vital donde sea posible ser, desde sí mismos y bajo sus propias lógicas, aprovechando los elementos de autonomía que se dan desde los componentes normativos de la educación. La transformación del territorio escolar dado, inerte y homogenizado es una tarea de todos y todas, y si, es profundamente problemático, retador, desgastante, pero es innegable que hay posibilidades de lograrlo, y cuando sucede, que inmenso es poder ir a la escuela con ganas de habitar el espacio que se ha construido por todos, como el nido esforzado de un ave, que, con trabajo incansable, al final puede descansar satisfactoriamente en un entorno vital de calidad y bienestar.

5.3 Futuras investigaciones

Se recomienda al investigar sobre juego y actividades extracurriculares el uso de metodologías de investigación flexibles que permitan ir haciendo ajustes a lo largo del proceso, pues por su carácter cualitativo, se somete a constantes reconsideraciones. Por ejemplo, se recomiendan metodologías tales como la investigación acción educativa, de amplio trasegar; además, para la recolección de datos, tener varias herramientas a la mano,

pues entre más matices puedan ser observados, mayor será el impacto y la incidencia que pueda tener la investigación en el fenómeno o fenómenos estudiados.

Para seguir profundizando en investigación relacionada con el juego en la escuela y la autonomía propia de procesos democráticos, es necesario contar con amplitud, no pueden ser solo los maestros quienes adelanten investigaciones de estos ámbitos, es menester una investigación rigurosa para Latinoamérica sobre políticas públicas educativas alrededor del juego, lo extracurricular y la democracia, siendo la última la que más se ha trabajado. Las entidades como secretarías y ministerios de educación deben desarrollar instrumentos de investigación ambiciosos, con recursos suficientes para determinar la construcción de metodologías que permitan avanzar en la construcción de escuelas incluyentes y el fortalecimiento de estas líneas en micro contextos, tales como el aula de clase y el receso, la cafetería, en general, la comunidad educativa en su conjunto.

Se hace énfasis nuevamente en la necesidad de profundizar la investigación interdisciplinar en respecto al espacio físico de la escuela, es problemático que los entes territoriales inviertan grandes cantidades de recursos públicos en construir espacios educativos, sin antes haber hecho el aterrizaje de los diseños a las necesidades de las comunidades, entendiendo no solamente el juego como uno de los ejes, sino la cultura, el deporte, la investigación científica, el cine, la literatura, el medio ambiente entre otras categorías que pueden ser de alto impacto para el fortalecimiento de las comunidades educativas, y el tejido social que las circunda, pues es claro que las escuelas son importantes nodos sociales.

Por último es interesante ver como el concepto de territorio escolar permite develar que la educación popular es posible no solamente desde ejercicios orgánicos y autónomos, ajenos a lo público o lo institucional, sino que desde las escuelas públicas es posible apropiarse del territorio mediante la autonomía y la participación, para realizar ejercicios de aprendizaje y experiencias relacionadas con la educación popular, investigaciones sobre ello, las cuales existen, deben ser ampliadas, entendiendo a la infraestructura pública como un territorio y recurso en disputa para subvertir y transformar la escuela.

6. Bibliografía

- Abramovay, M. (2005). VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS:. *Revista Iberoamericana de Educación* , 53-66.
- Acuña, C., & Martínez, P. (2018). Movimientos sociales en América Latina: perspectivas, tendencias y casos. *Revista Mexicana De Estudios De Los Movimientos Sociales*, 127-135.
- Alonso, A. M. (2020). La Ciencia de la Educación ante las diversas opciones metodológicas de índole disciplinar. *ArtefaCToS. Revista de estudios de la ciencia y la tecnología*, 175-198.
- Ambrosini, C. (12 - 16 de Enero de 2004). El juego: paidía y ludus en Nietzsche. Lima, Peru.
- Arevalo, A., Cepeda, M., & Chaves, E. (2012). *Pedagogía y didáctica; Experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula. Capitulo a considerar: Capítulo II. Artículos de los docentes del distrito en artes, ciencias naturales y ambientales y ciencias soc.* Bogotá D.C: Editorial Jotamar Ltda.
- Arguello, R. e. (s.f.). Casa escuela y ciudad, Los Limbos de la Educación,. *Educación y Cultura*.
- Avilan, M. (1998). *La anécdota como una expresión de imaginarios sobre la vida escolar em el Colegio Distrital los Alpes.* Bogotá D.C: IDEP .
- Balseca, F. (2017). *Actividades extracurriculares.* Cotopaxi: Latacunga: Universidad Técnica de Cotopaxi; Facultad de Ciencias Humanas y Educación; Licenciatura en Educación Básica.
- Barrera, L. V. (2000). Bibliotecas escolares y su función social en la promoción de la lectura. , 3(1), 0. *Biblioteca Universitaria*, 0.

- Basuela, E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista Iberoamericana De Educación*, 1-9.
- Benavides, V., Betancourth, S., Ceballos, A. K., Villota, N., & Zambrano, C. (2017). Habilidades sociales relacionadas con el proceso de comunicación en una muestra de adolescentes. *Psicoespacios*, 133-147.
- Berger, K. (2014). *The Developing Person Through Childhood and Adolescence*. Nueva York: Worth Publishers Inc.
- Binmore, K. (1994). *Teoría de juegos*. Madrid: McGraw-Hill.
- Bonal, X. (2014). “Cambiar la escuela: la coeducación en el patio de juegos”. *CUADERNOS PARA LA COEDUCACIÓN*, 7-77.
- Boudon, P. A., Raín, M. L., & Moreno, F. V. (2017). Juegos escolares mapuche en el patio de recreo en una escuela rural. *REVISTA DE PSICOLOGÍA*, 1-15.
- Caillois, R. (1986). *Los Juegos y Los Hombres la Máscara y el Vértigo*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Camargo, A., & Cifuentes, J. (2016). LA HISTORIA DE LAS REFORMAS EDUCATIVAS EN COLOMBIA. *Cultura Educación y Sociedad*, 26 - 37.
- Capitán, A. (1991). *Historia de la Educación en España. De los orígenes al reglamento general de instrucción pública*. Madrid : S.L. - DYKINSON.
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Cardon, G., Van Cauwenberghe, E., Labarque, V., & Haerens, L. (2007). The Contribution of Preschool Playground Factors in Explaining Children’s Physical Activity during Recess. *The International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 1-6.
- CARR, W. &. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carreras, C. (2017). Del homo ludens a la gamificación. *Quaderns de filosofia*, 107-18.
- Castro, J. O. (2000). Historia de la educación y la pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber. (Colciencias, Ed.) *Estados del arte de la investigación en Educación y Pedagogía en Colombia I.*, 235-278.

- Champollion, P. (2011). El impacto del territorio en la educación. El caso de la escuela rural en Francia. . *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, núm. 2, 53-69.
- Chaparro, M. S., Trujillo, J., & Melo, C. (1998). *La escuela imaginada : representación y significación entre los tiempos de la cultura*. Bogotá: IDEP Editores AA. Informes de Investigación. Obtenido de <https://repositorio.idep.edu.co/handle/001/313>
- Conquero, B. (2013). Hasta los 21 años nuestro cerebro no está maduro. *La Razón*, 63. Obtenido de <https://www.unav.edu/documents/10174/3225696/RAZON131208063.PDF>
- Contreras, D. (1994). La Investigacion Accion ¿Qué es? *Cuadernos de Pedagogía*, 224, 8-14.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamante, F., & Vergara, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos Avances y desafíos*. Santiago : Naciones Unidas .
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. . Bogotá: Coop. Editorial Magisterio.
- Del Pozo Serrano, F. J., & Astorga Acevedo, C. M. (2018). La Pedagogía Social y Educación Social en Colombia: Corresponsabilidad Institucional, Académica y Profesional necesaria para la Transformación Social. *Foro de Educación* , 167-191.
- Delgado, F. (2012). *Actividades Extracurriculares*. Barcelona: Ediciones Mundy.
- Dewey. (1995). *Democracia y educación* . Madrid: Morata.
- Díaz-Bazo, C. d. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, vol. 10, núm. 20, juliodiciembre, 159-182.
- Dick, B. (2011). Action Research Literature 2008-2010. Themes and trends. Action Research,. *Action Research*, 122-143.
- Dorovolomo, J. (2009). Games and play school children engage in during recess in. *Educate*, 2-6.
- Duarte, A. S., & López, A. A. (2012). *Pedagogía y didáctica experiencias de maestros en sistematización de proyectos de aula*. Bogotá: Serie Innovacion IDEP. Obtenido de http://biblioteca.idep.edu.co/libros/Pedagogia_y_Didactica.pdf(2012)Published by Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP

- Elías, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escolano, A., & otros, Y. (1978). *Epistemología y Educación*. Salamanca: Anaya.
- Escribano, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-23.
- Escudero, Z., Martín, M., & Rodríguez, C. (2018). Reflexiones sobre el formato escolar interpelado por la necesidad de jugar en la escuela. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 408-417.
- Espinoza, O. (. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile Una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys”. *Laplage em revista*, 93-114.
- Estupiñán, F. (2013). EL JUEGO Y LA LÚDICA EN LA REFORMA EDUCATIVA COLOMBIANA. *JUEGO, CULTURA Y NUEVAS PEDAGOGÍAS*, 28 - 34.
- Farr, R. (2005). La individualización de la psicología social. *Polis: Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, 135-150.
- Feixa, C. (2006). Generación XX. Teorías sobre la juventud en la era contemporánea. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, p. 1-18. Obtenido de <https://repositori.udl.cat/handle/10459.1/47459>
- Fernández, R. S. (2020). DECONSTRUCCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y EDUCACIÓN AFECTIVO-SEXUAL: REVISIÓN TEÓRICA DE PLANTEAMIENTOS EDUCATIVOS CURRICULARES Y FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA MIRADA DE LAS PEDAGOGÍAS FEMINISTAS. . *Diversidade e Educação*, 143-170.
- Flores, M. (2007). La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible. . *Revista Ópera*, 35-54.
- Flores-Kastanis, E., Montoya-Vargas, J., & Suárez, D. H. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 289-. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14004013.pdf>
- Franco, J. (2019). Dewey, Freire y Maturana: educación y democracia una deuda pendiente en Latinoamérica. *DELECTUS-Revista científica*, 9,28.

- Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Gillis, J. R. (1981). *Youth and History. Tradition and Change in European Age Relations, 1770-Present*. New York: Academic Press.
- Gonzalez, J., & Portolés, A. (2014). ACTIVIDAD FÍSICA EXTRAESCOLAR: RELACIONES CON LA. *Revista Iberoamericana de Psicología del*, 51-65.
- Gramsci, A. (2009). *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva VIsion .
- Gros, B. (2002). Videojuegos y alfabetización digital. *Revista En.red.ando*, 318.
- Gros, B., & Contreras, D. (2002). LA ALFABETIZACION DIGITAL Y EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS CIUDADANAS. *Revista Iberoamericana de Educación* , 103-125.
- Grundy, S. (1982). Three modes of action research. En Kemmis, S. y McTaggart, R. . *The Action Research Reader* , 353 - 364.
- Halai, N. (2012). DESARROLLO ENTENDIMIENTO DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS DE LA CIENCIA DOCENTE A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN EN ACCIÓN: UNA META-SÍNTESIS CUALITATIVA DE PAKISTÁN. *Int J de Sci y Math Educ*, 387–415.
- Heras, A., & Miano, A. (2017). EDUCACIÓN, AUTOORGANIZACIÓN Y TERRITORIO. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 533-564.
- Hernández-Sampieri, R., & Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill Interamericana.
- Herrera, M. C. (1993). Historia de la Educación en Colombia. La República Liberal y la Modernización de la Educación: 1930-1946. *Revista Colombiana de Educación*, 26.
- Hirmas, C. (2008). *Educación y Diversidad Cultural*:. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Huizinga, J. (1954). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hyndman, B., & Telford, A. (2016). Active Play: Exploring the Influences on Children's School Playground Activities. *American Journal of Play*, 325-344.
- Jaramillo Vélez, R. (1998). *Colombia: la modernidad postergada*. . Bogotá: Argumentos / Gerardo Rivas Moreno.

- Jaramillo, J. (1980). El proceso de la educación del virreinato a la época contemporánea. En J. (. Jaramillo, *Manual de Historia de Colombia* (págs. 247-339). Bogotá: Instituto colombiano de cultura.
- Jeremy, D. (10 de 05 de 2009). *Games and play school children engage in during recess in Suva primary schools*. Obtenido de Educate:
<http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/201/192>
- Jiménez, J. (2012). Análisis del Bullying desde la perspectiva de las competencias ciudadanas. *Serie Investigación-Innovación* , 121 - 135.
- Jimenez, J., & Ocampo, M. (2018). *Análisis de las contravenciones, infracciones, ciberbullying y maltrato, que ocurren al interior de un espacio escolar, desde la perspectiva del observador*. Bogotá: Idep Ediciones.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Cómo planificar la investigación-acción: Laertes.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S., & Mctaggart, R. (1998). *Cómo planificar la investigación-acción*. Barcelona:: Laertes.
- Leguizamón, M., & Steciow, U. (2013). LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN SOBRE LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA. *Questtiion*, 153-168.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. *Resolving Social Coflicts: Selected Papers on Group Dynamics*, 201 – 216.
- Lewin, K. (1973). Action research and minority problems. En K. Lewin, *Resolving Social Coflicts selected Papers on Group Dynamics* (págs. 201 – 216). Londres: Souvenir Press.
- Litichever, L. N. (2005). Regarding to which is just, legal and lawful: political culture in high school. *Revista ultima década*, vol.13, n.23.
- López, R. A. (1994). EL CAMBIO DE MODELO DE DESARROLLO DE LA ECONOMÍA COLOMBIANA. *Análisis Político*, 14-36.
- Malaguzzi, L. (1996). Diritto all’ambiente. En L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini*. Reggio, Emilia.
- Manacorda, M. (2005). *Historia de la Educación*. México : Siglo XXI Editores.

- Mantilla, L. (1991). El juego y el jugar, ¿un camino unilateral y sin retorno? *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 100-123.
- Morillas, C. (1990). Huizinga-Caillois: Variaciones sobre una vision antropologica del juego . *Enrahonar*, 11-39 .
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*,, 107-129.
- Neita, C., & Reina, A. (2017). La huerta dulcera: una experiencia en torno a la escritura a través de la pedagogía por proyectos y la investigación en el aula . *Disertacion Doctoral UNIVERSIDAD DE CUNDINAMARCA* .
- Nieztche, F. (2007). *El origen de la tragedia*. Buenos Aires: Andromeda.
- Norberto, E., & Dunning, E. (1992). *Deporte y Ocio en el proceso de civilizacion* . Mexico : Fondo de Cultura Economica.
- Norrish, H. F. (2012). The Effect of School Uniform on Incidental Physical Activity among 10-Year-Old Children. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 51–63.
- Nyota, S., & Mapara, J. (2008). Shona Traditional Children's Games and Play: Songs as Indigenous Ways of Knowing. *he Journal of Pan African Studies*, 189-202.
- Olivo-Franco, J. L. (2019). Dewey, Freire y Maturana: educación y democracia una deuda pendiente en Latinoamérica. *Delectus. Revista de investigación y capacitación continua*, 9-28.
- Ortiz, A. (2009). *Didáctica problematizadora y aprendizaje basado en problemas*. Bogotá: Distribook Editoes.
- Ortiz, P., & Wilches, A. (2012). Click travel. Ambientes virtuales. En V. Autores, *Pedagogía y didáctica Experiencias de maestros en sistematización* (págs. 143-152). Bogota: Serie Innovacion IDEP.
- Parrish, A.-M., Yeatman, H., Iverson, D., & Russell, K. (2011). Using Interviews and Peer Pairs to Better Understand How School Environments Affect. *Health Education Research*, 269–80.
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico: El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires : Edicial.

- Pellegrini, A., & Bohn, C. M. (2005). The Role of Recess in Children's Cognitive Performance and School Adjustment. *Educational Researcher*, 34:13–19.
- Pérez, S. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Piaget, J. (1986). *La equilibración de las estructuras cognitivas Problema Central del Desarrollo*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Pineau, P. (2013). *Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma escolar" en Las formas de lo escolar*. Paraná: Fundación la Hendija.
- PL1. (19 de sep. de 2019). Sesión de Grupo Focalizado Logística. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PL2. (19 de sep de 2019). Sesión de Grupo Focalizado Logística. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PL3. (19 de Ssep de 2019). Sesión de Grupo Focalizado Logística. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PL4. (19 de sep de 2019). Sesión de Grupo Focalizado Logística. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PL5. (19 de sep de 2019). Sesión de Grupo Focalizado Logística. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PL6. (19 de sep de 2019). Sesión de Grupo Focalizado Logística. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PL7. (19 de sep de 2019). Sesión de Grupo Focalizado Logística. (L. M. Unda, Entrevistador)
- Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas; Universidad Nacional de Colombia.
- PP1. (15-29 de mayo de 2020). Sesión de Grupo Participación Política. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PP2. (15-29 de mayo de 2020). Sesión de Grupo Participación Política. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PP3. (15-29 de mayo de 2020). Sesión de Grupo Participación Política. (L. M. Unda, Entrevistador)

- PP4. (15-29 de mayo de 2020). Sesión de Grupo Participación Política. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PP5. (15-29 de mayo de 2020). Sesión de Grupo Participación Política. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PP6. (15-29 de mayo de 2020). Sesión de Grupo Participación Política. (L. Unda, Entrevistador)
- PP7. (15-29 de mayo de 2020). Sesión de Grupo Participación Política. (L. M. Unda, Entrevistador)
- PP8. (15-29 de mayo de 2020). Sesión de Grupo Participación Política. (L. M. Unda, Entrevistador)
- Prieto, R. (1999). Instrucción: Derecho a saber y derecho a enseñar. *Ayer*, 127-154.
- Quiceno, H., Sáenz, J., & Vahos, L. (2004). Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos. En G. Ossenbach, & O. Zuluaga, *Modernización de los Sistemas Educativos Iberoamericanos* (págs. 105-170). Bogotá: Magisterio.
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, pp. 45-55.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., & McKenzie, T. (2010). Reliability and Validity of the System for Observing Children's Activity and Relationships during Play. *Journal of Physical Activity and Health*, 17-25.
- Rivero, I. V. (2015). El juego desde los jugadores. Huellas en Huizinga y Caillois. *Enrahonar. Quaderns de Filosofia* 56, 49-63.
- Romero, C., & González, A. (2016). Integración curricular del perfil por competencias a partir de un ordenamiento transversal. *Opción*, 411-434.
- Ruíz, G. E. (1998). *PROPOSITO DEL MATERIAL DIDÁCTICO Y PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO DE LAS NOCIONES ESPACIALES PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA*. Bogotá: Idep Ediciones. Obtenido de <http://biblioteca.idep.edu.co/multimedia/00000232.pdf>(1998)Published by Universidad Distrital Francisco José de Caldas,
- Sales, A., Traver, J., & Moliner, O. (2019). Redefiniendo el territorio de la escuela: espacios educativos y curriculum escolar para la transformación social. *Revista Fuentes*, 177-188.

- Sanjurjo, L. (1998). EL ESTATUTO CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA .
INNOVACIÓN EDUCATIVA , 59-69.
- Sargiotto, V., & Vasquez, L. (2017). EDUCACIÓN, DEMOCRACIA Y CAMBIO SOCIAL. APORTES DE. *Problemas filosóficos: reflexiones y experiencias*, 50 - 65.
- Sarlé. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario. *infancias*, 83-91.
- Sarmiento, A. (1993). Historia de las reformas educativas. *Planeación y Desarrollo*.
- Scheines, G. (1999). Juegos inocentes, juegos terribles. Buenos Aires.
- SED, S. d. (11 de 02 de 2019). *educacionbogota.edu.co*. Obtenido de https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestion-educativa/leer-mas-y-mejor
- Seoane, J., & Reyes, L. (2010). Democracia y educación: dos perspectivas. *Integra Educativa*, 111-126.
- Sierra, V. (1998). *LOS VALORES POLÍTICOS EN LA COMUNIDAD ESCOLAR*. Bogotá: Idep Ediciones.
- Silva, R. (2000). *República liberal y cultura popular en Colombia, 1930-1946*. Cali: CIDSE.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Tamayo, J. (2019). Boaventura de Sousa Santos: sociologías de las ausencias y de las emergencias desde las epistemologías del Sur. *REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL*, 16-31.
- UNESCO. (1974). *Evolución Reciente de la Educación en América Latina*. Santiago de Chile : Unesco.
- UNICEF. (2006). *CONVENCION SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO* . Madrid: Unicef Comité Español .
- Valdemoros, M. d., Sanz, E., & Elizondo, E. (2016). OCIO: ESCENARIO EDUCATIVO Y SOCIAL. *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado* , 77-88.
- Vygotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. España: Ediciones Paidós.
- Vygotsky, L. S. (2000). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

- Willenberg, L., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., & MacDougall, C. (2009). Increasing School Playground Physical Activity: A Mixed Methods Study Combining Environmental Measures and Children's Perspectives. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 3:210–16.
- Winkler, D. R., & Cueto, S. (2004). *Etnicidad, Raza, Género y Educación en América Latina*. Santiago: Preal.
- Wise, R. (2002). *Aportando Tiempo en Educacion*. Buenos Aires: L.S.E.
- Zabalza, M. (2012). TERRITORIO, CULTURA Y CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR. *Interacciones*, 6-33.
- Zimmer, T. (2004). El lenguaje estudiantil de Costa Rica: el disfemismo como medio de identificación. , . *Káñina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*, 161-178.
- Zuleta, E. (2016). *Educación y democracia*. Bogotá: Editorial Planeta.

