

Componente lúdico en el abordaje del tema de seguridad y soberanía alimentaria en un contexto diversamente cultural de la educación secundaria de Bogotá. Primeras aproximaciones.

Mónica Patricia Melo Herrera
ud2000admon@yahoo.com

Adela Molina Andrade

Línea temática: Educación Científica Intercultural.

Modalidad: Comunicaciones orales o posters de trabajos de investigación (en proceso o concluidos), vinculados con alguna de las líneas temáticas del congreso.

Resumen

La diversidad cultural y la poca enseñanza sobre seguridad y soberanía alimentaria en la escuela, develó la necesidad investigar sobre ¿Cómo vincular los conocimientos locales-tradicionales a la formación científica escolar en Seguridad y Soberanía alimentaria para la formación de ciudadanos? Esta pregunta se está desarrollando desde cuatro referentes. Primero, el reconocimiento y ejercicio de la seguridad y soberanía alimentaria; Segundo, la enseñanza de las ciencias; Tercero, la diversidad cultural; y Cuarto, el juego como actividad educativa y cultural. El presente documento muestra los avances del marco teórico del trabajo doctoral DIE-UD sobre el tema, en el que se emplea un enfoque de corte cualitativo. Como resultados se espera generar un conocimiento que sirva de insumo para promover un ciudadano crítico, reflexivo y propositivo para la democratización de los saberes en la escuela y la comunidad.

Palabras clave

Seguridad y soberanía alimentaria, enseñanza de las ciencias, diversidad cultural, juego.

Objetivos

- Identificar cómo los conocimientos locales-tradicionales y la diversidad cultural presentes en la escuela, influye en la configuración de una educación en soberanía y seguridad alimentaria que contribuya a la formación de ciudadanía.
- Comprender de qué manera las realidades sociales del país inciden en la configuración de una escuela diversamente cultural en Bogotá.
- Establecer diferencias y aproximaciones en torno a las prácticas de los estudiantes con respecto a la seguridad y soberanía alimentaria mediante sus prácticas culturales como los juegos.

Marco Teórico

La diversidad cultural que se presenta en la escuela, sumado a la llegada de inmigrantes de otros países, ha develado la necesidad de enfrentar nuevos desafíos, especialmente en los temas de seguridad y soberanía alimentaria. De ahí surgieron los siguientes cuestionamientos, ¿cómo aproximar a las comunidades a ejercer su seguridad y soberanía alimentaria, teniendo como base el dialogo entre sus conocimientos tradicionales, locales, y científicos escolares? ¿Cómo desarrollar actividades de aula que permitan el dialogo de esos conocimientos tradicionales, locales, y científicos escolares en torno al tema en mención?

La fundamentación conceptual se enmarca en cuatro temas que logran abarcar la propuesta de investigación. Primero, en el reconocimiento y ejercicio de la seguridad y soberanía alimentaria como mecanismo para preservar la cultura, y para hacer frente a la crisis social y ambiental que se atraviesa, como único testimonio de resiliencia de gran valor para la humanidad ya que ha permanecido a pesar de los cambios políticos, económicos, sociales y ambientales (Altieri & Nicholls, 2010); segundo, en la enseñanza de las ciencias como espacio donde el sujeto que aprende hace cambios en su entorno desde el análisis, estableciendo nuevos modelos de pensamiento, sentimiento, acción (Tyler, 1986), centrándose en la seguridad y soberanía alimentaria para la sustentabilidad de las comunidades; tercero, en la diversidad cultural que se enmarca en la escuela y en la comunidad, por lo que urge establecer un diálogo sobre percepciones, formas de pensar y lenguajes, ya que, como menciona Velho (1978) la internalización de la diversidad cultural es una realidad que debe ser investigada; y cuarto, el juego como actividad lúdica y cultural que propicie esos diálogos para el aprendizaje, ya que se considera que el juego y desarrollo están muy vinculados entre sí de una forma global: el mundo de los afectos, el aprendizaje social y el desarrollo cognitivo se manifiestan en este, y a su vez, crecen por su acción (Martínez. 2013).

En este contexto se evidenció que la seguridad y soberanía alimentaria en los países en “vía de desarrollo” son temas que han emergido en las agendas de discusión en distintos ámbitos; sin embargo, los esfuerzos por mitigar sus problemas, y al mismo tiempo resguardar tradiciones y saberes culturales de los pueblos, no han sido suficientes ya que los efectos de la globalización en la sociedad se han caracterizado por generar “*la crisis de la relación asalariada, el desmantelamiento de las protecciones sociales, la consolidación de la hegemonía del capital financiero internacional, la sustitución de la función social estatal por su función punitiva*” (Vité, 2002. p.41). Estos no son fenómenos aislados e inciden directamente en la exclusión de cosmovisiones y en el desarrollo de las poblaciones y sus culturas (Romero Huayna, 2007); por ello, distintas comunidades como las académicas, comunitarias, agrícolas, ancestrales, educativas entre otras, no logran ejercer su autonomía al respecto de lo tratado, y están supeditadas a lineamientos internacionales que adoptan los gobiernos locales para poder ser competitivos en el mundo actual, logrando así un desmantelamiento de las culturas originarias, su saberes, conocimientos y prácticas que intermedian sus relaciones que la naturaleza y el medio; que han redundado en el cuidado de la biodiversidad (Pérez, 2016) y los territorios.

Actualmente los procesos de desplazamiento forzado y la migración del campo a la ciudad¹ inciden en la configuración de la escuela, reflejado en el aumento de la diversidad cultural, y trayendo consigo una tensión entre las diferentes culturas en la que se observa una prevalencia de la cultura institucional (producida por la occidentalización sufrida en la escuela) (Marín, 2005). Al vincular esta situación con la problemática de la soberanía y seguridad alimentaria encontramos que los desplazamientos provocan la adopción de nuevas prácticas alimenticias y nuevas idiosincrasias, pero ligados a procesos de resistencia, como dice Pires de Ferreira (1993, en Molina, 2005) [...] *el olvido es un mecanismo explotado por una institución hegemónica, cuando busca excluir de la tradición los elementos “indeseable de la memoria colectiva.*

Esa diversidad cultural que se hace presente en la escuela debe ser considerada tanto en las directrices escolares como gubernamentales y comunitarias. Es la cultura la que permite transmitir los conocimientos tradicionales como herencia, y los juegos propios de los pueblos hacen parte de la cultura. Esta actividad lúdica es catalogada por la UNESCO como patrimonio cultural inmaterial, ya que por medio de este se transmiten saberes tradicionales, valores, creencias, conocimientos, y no se limita a sólo una expresión de los pueblos, sino que trae consigo un entramado de significados simbólicos pertenecientes a distintos ámbitos; en palabras de Garre, Sanguinetti y Ramos (citado en Ayara, Castro y Morales, 2017) “el juego es el espejo de cada civilización” por ende, hace parte del acervo cultural de los pueblos (p. 121). Por ello el juego y los juegos tradicionales, están enmarcados entre uno de los cinco ámbitos considerados como patrimonio cultural inmaterial², destacando su poder socializador y preservador de la cultura de los pueblos. Ésta organización al emitir este concepto, provee a los países de autonomía para reconocer legados como su patrimonio, por ejemplo, “los juegos y deportes tradicionales, las tradiciones culinarias, las peregrinaciones o los lugares de memoria” (UNESCO, 2003, p. 3), que pueden ser incluidos en la enseñanza de las ciencias, preservando esa diversidad cultural, y donde se puede articular el tema de seguridad y soberanía alimentaria en las prácticas educativas.

Frente a la importancia del juego como componente cultural, y su incidencia en una escuela diversamente cultural, Öfele manifiesta que mediante este se puede conocer distintas regiones, identificando su contexto histórico, económico, social, afectivo, lo que permite reconocer, entender y vislumbrar el desarrollo de la historia y la cultura de los pueblos, y no sólo se hacen presentes las acciones, sino que los artefactos elaborados por ellos, como los juguetes están cargados de un significado simbólico, por ello considera que no sólo es el juego, sino que también “la historia de los juguetes es parte de la historia de la cultura del hombre” (2008. p. 53).

Otro aspecto que se debe resaltar del juego y la acción de jugar, son sus aportes en el proceso de aprendizaje; “El juego y desarrollo están muy vinculados entre sí de una forma global: el mundo de los afectos, el aprendizaje social y el desarrollo cognitivo se manifiestan en el juego y, a su vez, crecen por su acción” (Martínez Quesada, 2013, p. 105). El juego ayuda a potenciar el aprendizaje

¹ Ocasionado por la guerra producida por diferentes actores armados en Colombia.

² La UNESCO en su convención para salvaguardar el patrimonio cultural inmaterial de los pueblos realizada el año 2003, propuso cinco ámbitos en los cuales se manifiesta este patrimonio. Esos son 1) las tradiciones y expresiones orales, incluido el idioma como vector del patrimonio cultural; 2) las artes del espectáculo; 3) los conocimientos y usos relacionados con la naturaleza y el universo; 4) las técnicas artesanales tradicionales y 5) los usos sociales, rituales y actos festivos. En este último está enmarcado el tema de los juegos tradicionales como transmisores de conocimiento y actividad que favorece la preservación de la cultura.

por su carácter motivante y divertido, pues al mismo tiempo que se aprende se estimulan las capacidades del pensamiento, la creatividad y el espíritu investigativo (Melo y Hernández, 2014. P. 59).

Vygotsky relaciona el juego con la zona de desarrollo próximo (zdp) como un proceso en el que se construye conocimiento a partir de la interacción social, del entorno y del reconocimiento en el otro. Consideró que “a partir de éste se adquiere el habla, la resolución de problemas en la interacción conjunta con un adulto, que en las prácticas escolares . . . afirmó que el juego era un poderoso creador de dicha zona” (Baquero, 1997, p. 139), por ello, Sarlé (2001) consideró que la incorporación del juego en los procesos de enseñanza y aprendizaje exige del docente un cambio radical de su papel en el aula: debe dejar de ser un observador del proceso y un transmisor de conocimientos; debe dar paso a la participación y a la construcción con sus educandos, lo que indica que el juego, en este caso los juegos de sus culturas pueden favorecer los aprendizajes sin invisibilizar sus culturas y sus tradiciones.

De otro lado, el juego y las actividades lúdicas han venido empleándose ampliamente en la enseñanza por lo que se convierte en una alternativa para abordar el tema de la seguridad y soberanía alimentaria en la escuela. Si bien es cierto que el juego la mayoría de las veces se ha visto como una actividad para el ocio, sin sentido ni significado, este se ha empleado como una herramienta didáctica, llena de sentido, que se relaciona con los aprendizajes significativos de los educandos y mejora los resultados académicos. El área de las ciencias naturales no ha sido ajena.

Desde esta perspectiva, la literatura revisada en bases de datos como redalyc, latindex, scielo y dialnet, reportó experiencias significativas que se han venido desarrollando en la enseñanza de las ciencias en los últimos 5 años, de los cuales se referenciarán algunos en el presente texto. Entre esos trabajos se encontró el diseño del juego “Culreg”, desarrollado en Mérida Venezuela, con el cual se pretendía que los estudiantes de educación media mejoraran sus conocimientos frente a su formación agrícola, El resultado fue satisfactorio en cuanto a una mejor comprensión de los conceptos, del análisis teórico, de los procesos prácticos y mejoró la consciencia de las normas frente a la preparación de la siembra, tratamiento de plagas, nomenclatura científica y trabajo en equipo entre otros, por lo que los profesores ejecutores del proyecto sugirieron aplicar este tipo de actividades para mejorar los resultados de aprendizaje (Vera, 2017).

Desde la transversalidad curricular, se han empleado actividades lúdicas en educación física para afianzar conocimientos de ciencias naturales, como en este caso, el concepto de respiración. Este es llamado “juego de ponchados”, consiste en correr para que no le lancen una pelota al cuerpo y de esta manera salir del juego. Durante el desarrollo se hacían preguntas sobre el tema de respiración visto en la clase de ciencias, de manera tal que ellos lograran identificar los conceptos vistos en clase, pero de manera vivencial. Con la aplicación de esta actividad se evidenció que los estudiantes comprendieron con mayor facilidad el proceso de respiración desde sus cambios corporales además de tomar conciencia de respirar correctamente (Melo, 2017).

También se encontraron trabajos con nombres llamativos como el desarrollado en Argentina, al que han llamado “Jugando con Dragones”, que tenía como fin que los estudiantes que lo jugaban debían introducirse a conceptos filogenéticos en la enseñanza de la biodiversidad. Esta actividad logró que los estudiantes se acercaran al trabajo científico de manera autónoma, mejoraron la comprensión de conceptos y generando una mejora en el diálogo estudiante-profesor (Dingui, Guzmán, & Monti, 2020).

Los juegos de roles también se hacen presentes en la enseñanza de las ciencias. Una propuesta se llevó a cabo en España, donde se emplearon juegos de roles para el desarrollo de la conciencia ambiental frente a la producción de la energía nuclear durante tres cursos académicos. Los resultados permitieron evidenciar una mejora en el aprendizaje de conceptos científicos, fomentó habilidades argumentativas y permitió generar diálogos entre los pensamientos y creencias diversas de los estudiantes (Cruz y otros, 2020).

En cuanto a la relación entre juego, diversidad cultural y enseñanza de las ciencias, se destacan trabajos sobre diversidad, diferencia cultural y juego como el de Builes (2016) en el que destaca cómo los juegos propios de los pueblos Gunadule de Arquía del Chocó, y un grupo poblacional de la región de Rionegro Antioquia, permitieron leer de manera crítica las realidades culturales diversas, al tiempo que se logró entender de manera distinta la aplicación de las políticas del estado (p. 10); de la misma manera Motta (2015) elaboró un estudio sobre los entramados entre los juegos tradicionales como expresión individual y colectiva, y de los juguetes de distintos grupos culturales como producción estética y de animación pluricultural, dejando en evidencia conocimientos científicos tradicionales.

Los abordajes y el entramado de estos cuatro temas contemplan la relación que se puede dar entre ellos, de tal manera que se genere la posibilidad de establecer esos diálogos entre conocimientos locales tradicionales y científicos escolares, sin dejar de lado actividades propias de sus culturas como los juegos, y que permita un encuentro armónico entre los saberes propios y los escolares.

Metodología

Frente al marco teórico, este se está realizando mediante la estrategia del MBI (Mapeamiento Bibliográfico Informativo), que permitió la búsqueda y lectura minuciosa de los temas, y de esta manera determinó el desarrollo conceptual de perspectivas de investigación específicas (ANDRÉ 2009, citado en MOLINA, y otros, 2013). Para la búsqueda de información se acudió a bases de datos como: ERIC, SCIELO, REDALYC y DIALNET en cuanto a los artículos, y en cuanto a trabajos doctorales se consultó la base de datos TESEO, tesis doctorales en red TDX y repositorios digitales de algunas universidades nacionales e internacionales, atendiendo a palabras claves, tesauros y motores de búsqueda. En total se consultaron 130 artículos ubicados en 58 revistas en idioma inglés, portugués y español, y 6 tesis doctorales en español.

Con la lectura de los abstract se identificaron las ideas principales de los autores, y se encontraron temas que emergieron del análisis de la información, posterior a ello se seleccionaban los documentos que más se acercaran al trabajo investigativo y se profundizaba en ellos. Los recursos tecnológicos fueron importantes para apoyar el proceso de descripción para lo cual, se acudió a gráficos y tablas, a partir de una hoja de cálculo Excel mediante el uso de filtros y tablas dinámicas se determinaron tendencias, porcentajes y emergencias en el tiempo útiles para el análisis.

Resultados

Frente a los resultados de los antecedentes y el marco teórico, se detectó que el tema de seguridad y soberanía alimentaria es poco tratado como tema en la enseñanza de las ciencias, haciendo que no se tenga conciencia de los mismos en el ejercicio de la construcción de los sujetos.

El marco teórico permite entender cómo las dinámicas sociales ajenas a la escuela hacen que la escuela colombiana se configure como una escuela culturalmente diversa, lo que sugiere que se debe tener en cuenta esta diversidad para el abordaje de temas como la seguridad y soberanía alimentaria en las clases de ciencias.

El juego como componente cultural puede ser un mecanismo apropiado para establecer un diálogo entre los conocimientos locales y tradicionales que traen consigo los educandos y la relación que tienen estos conocimientos con el tema de la seguridad y soberanía alimentaria, de tal manera que se pueda pensar en una educación en ciencias, que no transgreda los conocimientos y tradiciones propios de los educandos, y que permita pensarse en la construcción de un sujeto crítico, reflexivo, propositivo, tanto en su contexto local, regional y nacional.

Conclusiones

En cuanto al estado de la producción científica en torno al tema de soberanía y seguridad alimentaria en relación con los conocimientos locales-tradicionales, se observó que el tema es poco divulgado en la escuela en cuanto a la formación científica escolar, ya que del total de documentos encontrados, el enfoque escolar era donde se encontraban menos trabajos, mientras que en el campo comunitario se observó un mayor porcentaje, lo que indica que este tema no es prioritario en los objetivos de la educación, especialmente en el contexto colombiano, pero al mismo tiempo al encontrarse este vacío, se debe convertir en objetivo su estudio y proyección en la agenda educativa local. En relación a la divulgación, este tema se localizó en 58 revistas científicas, evidenciando que aún falta mucho por explorar en este campo de conocimiento, especialmente en el enfoque educativo, ya que el mayor porcentaje de revistas no pertenecían al campo de la educación. En cuanto a los lugares de investigación se detectó que países como Brasil, Cuba y México son los que más han desarrollado trabajos en torno al tema de discusión, en diferentes contextos socioculturales, especialmente en comunidades indígenas y campesinas. Finalmente, la metodología (MBI), permitió identificar el alcance y la riqueza del campo conceptual sugerido para el estudio del trabajo doctoral.

Bibliografía

- Altieri, M., & Nicholls, C. (2010). Agroecología: potenciando la agricultura campesina para revertir el hambre y la inseguridad alimentaria en el mundo. *Revista de Economía Crítica*, 62-74.
- Ayara Goché, A., Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. (2017). Perspectiva intergeneracional del juego como Patrimonio Cultural. *Revista Latinoamericana de Derechos Humanos*, 118-138.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el Aprendizaje Escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Cruz, I., Acebal, M., Cebrán, D., & Blanco, Á. (2020). El juego de rol como estrategia didáctica para el desarrollo de la conciencia ambiental. Una investigación basada en el diseño. *Revista de educación ambiental y sostenibilidad*, 1302.

- Dingui, P., Guzmán, N., & Monti, D. (2020). Jugando con Dragones: una experiencia lúdica como introducción a los conceptos filogenéticos en la enseñanza de la biodiversidad. *Revista Eureka. Sobre enseñanza y divulgación de las ciencias*, 1201.
- Marín, J. (2005). Globalización: desafíos para la cultura y la diversidad cultural. *Diálogos*, 69-89.
- Martínez Quesada, M. (2013). El juego como método de aprendizaje. *Enfoques Educativos*, 102-112.
- Melo Herrera, M., & Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias. *Innovación Educativa*, 41-63.
- Melo, M. (2017). Juguemos a respirar. Cómo entender el concepto de respiración desde el juego de ponchados en las clases de educación física. *Bio-grafía. Escritos sobre la biología y su enseñanza*, 926-932.
- Molina Andrade, A. (2005). El "otro" en la constitución de identidades culturales. En C. Piedrahita, & E. Paredes, *Cultura política, identidades y nuevas ciudadanías*. Cúcuta: Sic Ltda.
- Molina Andrade, A., Pérez, R., Bustos, E., Castaño, N., Suárez, O., & Sánchez, M. (2013). Mapeamiento informacional bibliográfico de enfoques y campos temáticos de la diversidad cultural: el caso de las revistas CSSE, Sci Edu. And Sci & n Edu. *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC*, 1-8.
- Öfele, M. (2008). Repensar la niñez en el siglo XXI. Los espacios del juego y del jugar en la sociedad actual. *Congreso de la Red Universitaria de Educación Infantil*. Recuperado el 20 de 08 de 2019, de <http://reduci.com/wp-content/uploads/2012/06/>
- Ramírez, M., Gouveia, E., & Lozada, J. (2011). El trabajo de campo, estrategia metodológica para estudiar las comunidades. *Revista Omnia*, 9-22.
- Romero Huayna, G. (2007). *La globalización: una plataforma de exclusión de los pueblos indígenas*. La Paz: Fondo Indígena. Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe.
- Sarlé, M. (2001). *Juego y Aprendizaje Escolar. Los Rasgos del Juego en la Educación Infantil*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Tyler, R. (1986). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Torquel.
- UNESCO. (20 de Octubre de 2005). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. UNESCO. Obtenido de Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO: <http://www.unesco.org/new/es/culture/themes/cultural-diversity/cultural-expressions/the-convention/convention-text/>
- Velho, G. (1978). *O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica*. Rio de Janeiro: Artefato.
- Vera, A. (2017). El Culreg como juego didáctico en el aprendizaje de los cultivos de la región. Mérida Venezuela. *Revista Chakiñan de ciencias sociales y humanas*, 73-82.



Revista Bio-grafía. Escritos sobre la Biología y su enseñanza. Año 2021; Número **Extraordinario.** ISSN **2619-3531.** *Memorias V Congreso Latinoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias.* 23 y 24 de septiembre de 2021. Modalidad virtual.

Vité, P., & M. (2002). Globalización y modernidad: una reflexión. *Polis: investigación y análisis sociopolítico y psicosocial*, 41-63.