

**Plazeando por Ciudad Bolívar: Valorando la cultura a través de las plazas de
mercado**

Luisa Fernanda Quiñones Alarcón

Natalia Yiseth Hernández Fernández

**línea de investigación:
Pedagogías críticas latinoamericanas**

**Directora:
Ma. Isabel González Terreros**

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en educación básica

Primaria Bogotá D.C

Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo 1.....	3
Raíces en movimiento	3
1.1 Justificación.....	3
1.2 Problemática.....	7
1.2.1 Objetivo general.....	12
1.2.2 Objetivos específicos	12
1.3 Marco teórico	13
1.3.1 Prácticas y saberes culturales	13
1.3.2 Plaza de mercado y huerta	15
1.3.3 Educación popular	17
1.3.4 Memoria biocultural.....	19
1.4 Metodología y propuesta	21
1.4. 1 La Investigación-Acción Participativa (IAP).....	22
1.4. 2 La etnografía educativa.....	23
1.4.3 Articulación metodológica entre la IAP y la etnografía	24
1.4.4 Herramientas de recolección de información.....	26
1.4.5 Etapas de la investigación.....	29
Capítulo II	32
Manos a la raíz, voces a la plaza.....	32
2.1 Contextualización.....	32
2.2 Caracterización de los niños y articulación de espacios para el diálogo de saberes.	36
2.3 Diálogo y participación como sustento de la educación popular	50
Capítulo III.....	51
Sembrar la ciudad, cosechar la memoria.....	51
3.1 Prácticas y saberes culturales: La base viva del territorio.....	52
3.2 Educación popular: Tejiendo territorio.....	55
3.3 “La Repollería”: de la huerta a la plaza	59
3.4 Raíces que Cuentan Historias: La Memoria Biocultural como Herencia Viva.....	64
3.5 Conclusiones de una memoria que se siembra	68
Anexos.....	76
Anexo A. Entrevista, salida a la plaza.....	76
Anexo B. Desarrollo de la actividad en la plaza	77
Anexo C. Entrevista a padres y madres de familia	78

Introducción

Siempre le agradeceremos a los campesinos por la labor tan grande que hacen en nuestro país, porque siembran y cosechan nuestros alimentos, pero, ellos no trabajan solos hay quienes hacen de esto algo mucho más ancestral y cultural que son todas las personas que conforman la plaza de mercado, el pregonero, el coter, la vendedora, entre otros. Muchas veces creemos que estos espacios están alejados de nuestra cotidianidad, pero en realidad estos lugares sostienen la identidad del territorio. Es en ese intercambio cotidiano, donde la plaza emerge como un espacio de resistencia cultural donde se concentran diversidad de productos y la calidez del encuentro humano. Es allí donde el alimento deja de ser una mercancía para transformarse en memoria y tradición.

No podemos hablar de la riqueza de la plaza sin mirar al campo; pues toda esa vida que vemos en los puestos tiene su raíz y su razón de ser en la huerta. Ese es el espacio sagrado donde el contacto directo con la tierra nos hace ser conscientes frente a la naturaleza, nos enseña a respetar los ciclos naturales, algo que es necesario en un mundo que se produce de forma cada vez más artificial. Así, la huerta y la plaza se vuelven hilos de una misma realidad que asegura alimentos sanos y conciencia ambiental.

Bajo esta visión, esta propuesta pedagógica realizada entre la Corporación Inti Tekoa y el Instituto Cerros del Sur (ICES), surge como una herramienta para el enriquecimiento de saberes, articulando estos dos espacios para los niños y niñas. Entendemos que el conocimiento de un territorio no solo está en los libros, sino en el “hacer observable”. Guiadas por estos principios, nuestro objetivo es fortalecer y revitalizar los saberes y prácticas culturales en los niños y niñas de la huerta Waynakay e ICES, mediante la articulación de la huerta y la plaza de mercado como espacios de aprendizaje y memoria biocultural.

Teniendo en cuenta lo anterior, el documento se estructura en tres apartados. En el primer capítulo se encuentra la justificación donde se explica el por qué y para qué, la problemática y los objetivos que orientan el sentido de la investigación; así mismo, se despliega el sustento teórico basado en los saberes culturales, plaza y huerta, educación popular y memoria biocultural conectando estos conceptos con la metodología de Investigación - Acción participativa, la etnografía educativa, la articulación metodológica y

las herramientas de recolección de información. En el segundo capítulo, se aterriza la propuesta en el territorio mediante la contextualización y caracterización de los niños y niñas, detallando las etapas de implementación pedagógicas desarrolladas en la huerta Waynakay e ICES durante el año 2025. Finalmente, el tercer capítulo recoge los resultados obtenidos y las conclusiones generales.

Capítulo 1

Raíces en movimiento

1.1 Justificación

Bajo el título “Plazeando por Ciudad Bolívar” queremos capturar la esencia de una experiencia cotidiana que es muy nuestra. La palabra “plazear” aunque no esté en el diccionario formal, se usó para describir esa acción de recorrer, de curiosar sin afán en este caso por los mercados, tiendas o espacios públicos o así cuando uno “vitrianea” o se deja llevar por lo que encuentra. Este término refleja esa dinámica de descubrimiento y de interacción informal. El fin es que puedan entender la riqueza cultural y social que hay en cada rincón de este territorio.

El proyecto educativo ocurre en dos sitios representativos de Ciudad Bolívar: el Instituto Cerros del Sur y la huerta Waynakay de Intitekoa, y se justifica como una respuesta pedagógica urgente ante la creciente desconexión de las nuevas generaciones con los espacios de memoria y saber popular. Esta desconexión debilita su relación con el territorio y su identidad cultural.

En este contexto, el proyecto tiene como objetivo fortalecer y revitalizar los saberes y prácticas culturales a través de la articulación de la huerta y la plaza de mercado, que son espacios significativos para el aprendizaje. En estos espacios, se espera que la interacción en un mercado construido de manera conjunta y el cultivo de alimentos promuevan la conversación, el intercambio cultural y la transmisión de saberes entre los niños y las niñas. En primer lugar, estos objetivos se realizan en la huerta, un ambiente práctico que permite a los niños y niñas interactuar con la naturaleza y el trabajo agrícola. Su implementación pedagógica en este espacio no solo posibilita la observación y la experimentación, sino que además contribuye a rescatar y transmitir conocimientos culturales, reforzando así valores como el trabajo conjunto, el sentimiento de pertenencia a una comunidad y la protección del medio ambiente.

La propuesta no solo fortalece esos valores, sino que también se ajusta a los propósitos de la educación primaria básica en Colombia. Esto se logra al fusionar conocimientos comunitarios y escolares, fomentar la conciencia ecológica y colaborar con

una educación más inclusiva y contextualizada, sobre todo en áreas periurbanas como Ciudad Bolívar, donde la cultura es muy rica.

El ciclo de aprendizaje que empieza en la huerta se expande y complementa a través del mercado. Este espacio se entiende como el marco en el cual lo aprendido y los productos obtenidos trascienden el campo de la agricultura, para integrarse a una mayor esfera social y cultural.

La plaza de mercado es un espacio colectivo en el que se produce una atmósfera de intercambio y comercio entre los compradores y los vendedores, quienes interactúan constantemente. Es habitual pensar en este lugar solo como un sitio para operaciones de venta y circulación de mercancías; por eso, uno de los motivos por los cuales se lleva a cabo este proyecto es proteger las prácticas culturales y conocimientos que allí tienen lugar, así como socializar y dar a conocer la importancia histórica y social que tiene este espacio popular.

Según Germán Mariño (1994), estos espacios son ecosistemas sociales dinámicos, donde la transacción económica es únicamente un aspecto de una estructura más extensa y significativa. En ellas, se definen y se transmiten saberes prácticos, se generan identidades de grupo y se implementan estrategias de vida que han persistido con el paso del tiempo y frente a la uniformidad de la cultura actual. En consecuencia, la finalidad de este proyecto es documentar y salvaguardar ese patrimonio vivo, que incluye las historias particulares que representan la memoria del lugar, con el fin de identificar y reivindicar el papel esencial que las plazas desempeñan no solo en la economía local, sino también como elementos fundamentales de la red cultural e histórica de la comunidad.

Estos espacios de memoria han sido fundamentales para el intercambio de saberes, tradiciones y experiencias que forman parte de la identidad de las comunidades. De acuerdo con Bravo (2020):

“La plaza de mercado en el continente americano, más allá de ser un escenario para el intercambio comercial, se convierte en un punto de encuentro e intercambio cultural; estos lugares se establecen como núcleos para la resistencia cultural, como la construcción colectiva de patrimonio y diversas expresiones de carácter tradicional,

amenazadas en parte por los efectos uniformadores de la globalización y la modernidad” (p.4)

No obstante, se ha observado que las generaciones más jóvenes están cada vez más distanciadas de estos espacios de memoria y conocimiento popular, lo cual tiene un impacto en su conexión con el territorio y su identidad cultural. Este proyecto está justificado, por lo tanto, por la necesidad pedagógica de rescatar y avivar esos entornos como espacios significativos para el aprendizaje, especialmente para los niños y las niñas en la educación básica primaria que, aunque están dentro del sistema educativo formal, requieren experiencias educativas que contribuyan a su desarrollo integral desde una visión comunitaria y territorial.

Las plazas de mercado como espacio popular permiten que los niños y las niñas comprendan y aprecien el trabajo que se realiza detrás de los procesos agrícolas. Así mismo, se reconoce su valor, que trasciende el ámbito comercial y se convierte en espacios de encuentro para las comunidades que albergan una extensa diversidad de expresiones y tradiciones folclóricas. Esto posibilita la conexión entre las áreas urbanas y rurales (Bravo, 2022).

Debido a que es un territorio con expresiones culturales populares, Ciudad Bolívar se convierte en el lugar apropiado para este proyecto. Además, el proyecto promueve la reflexión sobre los cambios que ocurren en el entorno debido a la intervención humana y sobre lo crucial que es proteger los ecosistemas locales. Se crean espacios de interacción durante este procedimiento para que los niños y las niñas puedan compartir y revitalizar los saberes culturales que se comunican oralmente, lo cual fortalece su identidad y conexión con el territorio.

Este proyecto es coherente con la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, ya que se alinea con los propósitos de formación establecidos en su documento maestro, los cuales buscan:

“formar maestros con capacidad de leer contextos, diseñar, desarrollar, liderar y evaluar estrategias de enseñanza y generar espacios de aprendizaje que propendan por la construcción de conocimientos y el desarrollo de competencias en

los estudiantes del nivel de la educación primaria, desde el reconocimiento de las diferencias individuales, culturales, étnicas y sociales” (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p. 71).

La meta de preparar maestros que puedan elaborar currículos integrados y contextualizados, tal como lo define el perfil del egresado de esta licenciatura, se alcanza mediante la combinación de saberes escolares y comunitarios, por medio de la siembra de alimentos y el entendimiento de los ciclos agrícolas. En esta dirección, el proyecto es relevante para la educación básica primaria en Colombia porque, a pesar de no seguir un plan de estudios académico formal, se encuentra alineado con la visión de la licenciatura al fomentar capacidades fundamentales como la conciencia ambiental, las relaciones sociales y el pensamiento crítico; estos aspectos son transversales en la propuesta educativa de la UPN.

También se distingue de otras licenciaturas con enfoque disciplinario porque la formación en Educación Básica Primaria tiene un perfil integrador y generalista, que busca "elaborar currículos integrados que vinculen los conocimientos y desarrollen dispositivos pedagógicos que promuevan la transversalidad curricular y la integración" (Universidad Pedagógica Nacional, 2016, p. 72). De esta manera, este proyecto no solo potencia la educación integral de los niños y las niñas, sino que se convierte además en una experiencia pedagógica situada que manifiesta el compromiso de la licenciatura con la enseñanza contextualizada y la transformación social.

Este compromiso con una formación integral y contextualizada encuentra un fundamento legal y pedagógico clave en el Artículo 20, capítulo 1, de la Ley 115 de 1994, donde se plantea que la educación básica debe:

“Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo” (Congreso de la República de Colombia, 1994, p.6).

En esta dirección, el trabajo de grado se alinea con este objetivo integrando saberes de ciencia y tecnología, como los relativos a la cosecha y al cultivo, con elementos de tipo

humanístico y artístico. Esto sucede a través de la distribución de roles, la toma de decisiones en grupo y el intercambio simbólico en términos comerciales.

Para nosotras, como futuras licenciadas, esta vivencia fue una oportunidad de aprender y crear en conjunto con la comunidad. Pusimos en términos pedagógicos, la riqueza cultural de la zona, desde el lugar popular de la Plaza del mercado. Así mismo, nos basamos en el principio de reciprocidad, que no solo implica enseñar, sino también aprender junto a los niños y las niñas. Se trató de una práctica pedagógica basada en el diálogo que fortalece la vida comunitaria y la formación de los maestros.

Para concluir, este proyecto educativo se convierte en una experiencia pedagógica significativa que aborda la necesidad apremiante de recuperar la conexión entre las generaciones más jóvenes y sus esferas de saber popular y memoria. Si se combinan la huerta y el mercado como espacios educativos, es posible promover el diálogo, apreciar la riqueza cultural de un lugar y compartir conocimientos. De esta manera, se robustecen no solamente las habilidades académicas, sino también los valores sociales y ecológicos que son esenciales para el desarrollo integral de los niños y niñas implicados y para la identidad de la comunidad.

1.2 Problemática

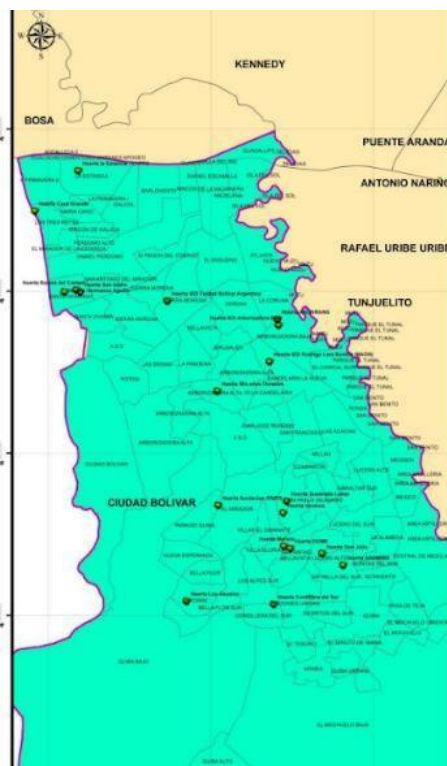
Los barrios de Arborizadora Alta y Potosí, en la localidad de Ciudad Bolívar, constituyen un contexto singular, marcado por una larga historia de resiliencia y autogestión comunitaria. Este territorio se ha caracterizado por una confluencia singular entre lo urbano y lo rural, un espacio de encuentro donde las dinámicas de la ciudad se entrelazan con prácticas y saberes propios del campo (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2023). Esta trama social se ha tejido con base en la llegada sucesiva de pobladores que, al migrar forzosamente de sus territorios de origen, han encontrado aquí un lugar para reconstruir su proyecto de vida.

Frente a la histórica marginalización estatal, la comunidad no ha adoptado una postura pasiva. Por el contrario, ha respondido de manera organizada y proactiva para suplir las carencias institucionales, asumiendo el liderazgo en su propio desarrollo. Esta acción colectiva ha fortalecido los lazos comunitarios y ha cimentado un profundo sentido de

pertenencia a través de la cooperación y el trabajo solidario (Centro Nacional de Memoria Histórica, 2023).

Una de las expresiones más evidentes de esta cultura resiliente y autogestionada es el aumento de las huertas comunitarias, como se puede observar en varios de estos espacios sociales registrados en la “figura 1” por el Jardín Botánico de Bogotá en 2019. Estos sitios son un ejemplo de cooperación que brinda sustento a familias y, paralelamente, pone en marcha un sistema de apoyo mutuo y sostenibilidad. Estas huertas demuestran que la siembra está estrechamente relacionada con la identidad productiva y cultural del lugar.

Figura 1. *Mapa de huertas asistidas por el Jardín Botánico de Bogotá en la localidad de Ciudad Bolívar.*



Nota. Tomado del Directorio de huertas urbanas de Bogotá D.C, de Christopher Torralba, 2019, fuente: Jardín Botánico de Bogotá.

Como punto de partida esta investigación evidencia la ruptura territorial física entre la producción campesina y el principal centro de abastecimiento y comercio de Ciudad Bolívar: la plaza. Esta fractura provoca una mirada fragmentada sobre la cadena de valor agroecológica y la pérdida de importancia del proceso acerca del conocimiento productivo.

Cuando se intenta analizar todo el proceso de la cadena de valor agroecológica, es decir, el ciclo completo que va desde la siembra y cosecha en las huertas hasta la comercialización y consumo final de los productos, esta fractura territorial se hace evidente. La Plaza de Mercado San Francisco se encuentra geográficamente distante del área donde se desarrollan las huertas, por lo que no existe una conexión directa entre ambos espacios. Esta desconexión se ilustra en la Figura 2, donde se señala la ubicación de la plaza de mercado (bandera roja) en contraste con la localización de las huertas en las que se desarrolló la propuesta pedagógica (estrellas azul y naranja).

Figura 2. Mapa de la distancia entre las huertas donde se desarrolló la propuesta pedagógica y la plaza de mercado San Francisco.



Google (s.f.). [Mapa de las huertas de Waynakay e ICES y la Plaza de mercado San Francisco]. Recuperado el 30 de octubre de 2025, de <https://n9.cl/kc25f>

La Figura 2 evidencia gráficamente la problemática central de la ruptura territorial. Como se puede observar, existe una considerable distancia física entre la Plaza de Mercado San Francisco, ubicada en la zona noroccidental de Ciudad Bolívar (zona baja), y las huertas de Arbozadora Alta y Potosí (zona alta), localizadas en el extremo suroriental de la

localidad. Esta separación geográfica no es solo un dato cartográfico; se traduce en un obstáculo logístico y económico tangible para los productores, quienes deben recorrer un trayecto largo y complejo para llevar sus cosechas al principal centro de abastecimiento. Más allá de la lejanía, el mapa visibiliza una desconexión en el territorio, donde la plaza y las huertas operan como polos aislados, fragmentando el flujo natural que debería existir en una cadena de valor agroecológica local y reforzando así la fractura entre el campo y la ciudad dentro de un mismo perímetro urbano.

Esta fractura territorial, más allá de la expresión cartográfica, se hace presente en la compleja y costosa realidad logística que viven los habitantes de Arborizadora Alta y Potosí. El traslado entre ambos puntos, y desde los espacios comunitarios y pedagógicos como el ICES, es una barrera palpable: una distancia que en transporte público puede tardar entre 45 y 60 minutos debido a la compleja topografía y a la intermitencia de las rutas alimentadoras, implicando un desgaste económico y de tiempo que desincentiva cualquier intento de comercio directo. La distancia física y tarifaria convierte al transporte en una barrera casi infranqueable para las economías de pequeña escala de las huertas, consolidando el aislamiento de los productores en la periferia de la cadena de valor comercial formal.

La Plaza de Mercado, al ser un sitio emblemático y singular que contiene el patrimonio cultural rural en la ciudad, desempeña un rol fundamental que va más allá de una mera transacción. Es el vínculo que conecta la ciudad (el comercio) y el campo (la producción). No obstante, la separación física y logística entre las huertas y el área formal de comercialización complica todo el proceso de los conocimientos productivos. Esta problemática se presenta para intentar resolver la fragmentación espacial y que los jóvenes tengan la oportunidad de observar, experimentar y validar todo el proceso, desde la siembra hasta la venta.

La incapacidad para conectar el proceso productivo completo afecta directamente la dimensión pedagógica. Si bien los niños y jóvenes conocen el concepto de sembrar, carecen de la experiencia integral que representa ver cómo los frutos de su trabajo se integran y son valorados en la economía local. Esta desconexión actúa como una barrera para la validación social del modo de vida campesino, ya que, al no existir un vínculo con el mercado formal, su producción y saberes quedan invisibilizados, sin un espacio público que reconozca su valor real.

En el contacto directo con la comunidad, y muy especialmente en los momentos de

reflexión compartidos con los niños y las niñas, esta fractura se hizo evidente no como dato estadístico, sino como un vacío en la comprensión del territorio. En los talleres la infancia mostró un claro conocimiento del proceso biológico y agrícola para obtener los productos en sus huertas locales, pero también manifestaron desconocimiento sobre la existencia de espacios cercanos de comercialización y sobre el origen de los alimentos que consumen fuera de su entorno inmediato.

Frente a esta desconexión cognitiva, los mismos niños manifestaron una curiosidad muy grande por conocer qué sucede después de la cosecha y cómo funciona la historia y vida interna de la Plaza de Mercado San Francisco. Fue esta necesidad latente de los menores por llenar ese vacío, sumada a las expresiones de la comunidad sobre la falta de canales de venta, lo que motivó el planteamiento de una visita pedagógica a la plaza, consolidando dicha actividad como un esfuerzo directo de la investigación para acortar la grieta territorial y restañar la fractura entre los saberes de la siembra y la experiencia del mercado.

Esta separación espacial entre la producción y el mercado en Ciudad Bolívar trasciende así lo logístico, allí es importante un trabajo pedagógico, que contribuya a la comprensión sistémica del proceso como a la valoración cultural del conocimiento local. Superar esta ruptura adquiere una relevancia cognitiva: permitiría a las nuevas generaciones desarrollar un pensamiento sistémico al correlacionar la ecología con la economía y la logística, sentando las bases para la innovación social y tecnológica.

Esta integración conlleva, a su vez, implicaciones sociales y territoriales. Su relevancia social radica en que una agroecología integrada fortalecería intencionalmente el Capital Social Comunitario, cimentando la confianza y cooperación para emprender acciones colectivas, mientras que el acceso al mercado validará públicamente la identidad campesina urbana. Finalmente, su relevancia espacial transforma la distancia en un desafío pedagógico que obliga a los jóvenes a confrontar los "polos aislados" de su territorio, fomentando una conciencia que entiende el espacio como un entramado social y simbólico que puede ser activamente reconfigurado para el bien común.

En resumen, el problema principal radica en la fragmentación territorial de Ciudad Bolívar, que deriva en la falta de articulación estructural entre la Plaza de Mercado (el lugar urbano destinado a las transacciones comerciales) y las Huertas Agroecológicas (Arborizadora Alta y Potosí). La fractura que aquí se analiza es provocada por la distancia geográfica crítica, que dificulta que los productos agroecológicos terminen la cadena de valor

y sean validados en el mercado formal. Esta desconexión geográfica impide que los niños y jóvenes vivan el proceso completo, desde la siembra hasta la venta, lo cual aísla el saber campesino ancestral de la narrativa económica validada.

Teniendo en cuenta, el planteamiento de la problemática se propone la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera la articulación entre la huerta y la plaza de mercado, como espacios de aprendizaje y memoria biocultural, contribuye al fortalecimiento de los saberes y prácticas culturales en los niños y niñas de la huerta Waynakay e ICES?

1.2.1 Objetivo general

Fortalecer y revitalizar los saberes y prácticas culturales en los niños y niñas de la huerta Waynakay e ICES mediante la articulación de la huerta y la plaza de mercado como espacios de aprendizaje y memoria biocultural

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar los saberes y dinámicas de siembra que poseen los niños y niñas del ICES y huerta Waynakay.
- Implementar actividades que integren la siembra de alimentos y la construcción conceptual y física de la plaza de mercado como escenarios activos para la valorización de las prácticas culturales.
- Diseñar un libro álbum que documente y visibilice los saberes y prácticas aprendidas a partir de la experiencia en la huerta y la plaza de mercado.

1.3 Marco teórico

En esta sección se desarrolla el marco teórico de la investigación, que está compuesto por cuatro etapas conceptuales. En una primera instancia, se trata el tema de las prácticas y los conocimientos culturales, que no son considerados como teorías abstractas, sino como actos tangibles y simbólicos que una comunidad lleva a cabo en lugares como el mercado o la huerta.

Partiendo de este fundamento, se analiza la conexión entre la huerta y la plaza de mercado, que funcionan como "aulas vivas" unidas por el ciclo alimentario: la primera, en tanto microcosmos que simboliza la experiencia directa del cultivo; y la segunda, en tanto macrocosmos social y comunicativo donde se intercambian y validan saberes prácticos relacionados con la tierra. Esta integración permite que los niños y las niñas pasen de la experiencia de sembrar a la interacción cultural en el mercado, entendiendo que cada producto y transacción representa una narración viva de su historia territorial.

Después, se desarrolla la categoría de educación popular, que actúa como el eje político y pedagógico de la investigación, al dinamizar la relación entre acción y conocimiento. Finalmente, se desarrolla la idea de memoria biocultural, que organiza el concepto de territorio al vincular la herencia cultural con las prácticas ecológicas mediante la dualidad entre praxis (el trabajo en el huerto) y corpus (el conocimiento simbólico en la plaza).

1.3.1 Prácticas y saberes culturales

Hablar de prácticas culturales es un tema amplio y un poco confuso. Aunque sabemos que estas prácticas existen en las sociedades y las hacemos parte de nuestra vida diaria, a la hora de estudiarlas, corremos el riesgo de solo hablar de la teoría sin poder mostrar dónde están, qué son y cómo se ven en la realidad (González et al., 2024). Las prácticas culturales pueden ser muchas cosas a la vez: pueden ser lo material y lo simbólico de una comunidad.

Precisamente esta idea del "hacer cultural" es la que le da sentido y fundamento práctico a nuestro proyecto de grado. Esto nos permite dejar de lado la teoría abstracta para trabajar directamente con lo que ya existe y es valioso en los espacios de nuestra práctica. El

“hacer cultural” se materializa en dos escenarios clave: uno en la huerta, donde trabajamos el manejo de la tierra, el reconocimiento de algunas especies medicinales y la transmisión oral de saberes sobre los alimentos. Segundo en la plaza de mercado, donde esta práctica se manifiesta en el intercambio activo de saberes sobre la historia, recetas y tradiciones.

Por eso, para nuestro proyecto, es importante enfocarnos en las prácticas culturales que podemos ver y observar. Pierre Bourdieu (1991), habla de la "cultura como símbolos objetivados". Esto significa que lo que nos interesa es el hacer, es decir, las acciones concretas de la gente que se mantienen en el tiempo y que son evidentes en el territorio. Para nosotras, las prácticas culturales son ese hacer observable de la comunidad que podemos documentar.

En este orden de ideas, los saberes culturales constituyen la base viva y relacional de la cultura de un pueblo, trascendiendo el inventario de datos históricos. Se trata de un conocimiento acumulado y esencial para entender la vida, transmitido a través de siglos por medio de la oralidad y la práctica experiencial. Como lo dicen Carranza, Patiño et al. (2021), el alcance de estos saberes es vastísimo, cubriendo desde la agricultura, las técnicas de conservación de saberes y conocimientos. Esta amplitud confirma que el patrimonio cultural incluye los usos sociales e históricos, haciendo que el rescate de estos conocimientos sea crucial para la identidad de las generaciones presentes y futuras.

Esta conexión entre saber y tradición es lo que le otorga su valor a la cultura popular. La cultura, en este contexto, no es una pieza estática de museo, sino una acción y una memoria. Tal como lo exponen Medina y Velázquez (2012), “La memoria cultural actúa como símbolo social de preservación identitaria”. Esto significa que los conocimientos que circulan en la plaza de mercado no son solo datos prácticos, sino la forma en que la comunidad se recuerda a sí misma. Estos saberes, transmitidos de generación en generación, se convierten en el hilo conductor que le permite a un niño o niña reconocerse en la historia de lucha de su territorio. Por lo tanto, al trabajar con las prácticas culturales en la huerta y la plaza, no solo estamos revitalizando la agricultura, sino fortaleciendo la identidad colectiva a través de la memoria viva.

Es justamente en esta intersección entre lo ancestral y lo cultural donde nuestro

trabajo de grado cobra sentido. Nuestro proyecto se enfoca en la plaza de mercado como el pilar donde los saberes ancestrales se manifiestan diariamente como prácticas culturales observables y dinámicas. La plaza es un aula viva que nos enseña sobre la sostenibilidad y la recursividad que mantienen la vida comunitaria. Los niños aprenden sobre la agricultura ancestral en la Huerta y luego ven cómo ese proceso se vuelve un valor cultural en el puesto del yerbatero o del frutero. Por ende, al visibilizar la labor de los hombres y mujeres que sostienen la plaza y sus saberes, estamos promoviendo el diálogo de saberes, revalorizando un conocimiento que es fundamental para la memoria social de nuestros niños y niñas.

1.3.2 Plaza de mercado y huerta

La plaza de mercado y la huerta, a pesar de que aparentan ser lugares diferentes, son en verdad el inicio y el final; representan la intersección donde se entrelazan las rutas de un ciclo vital compartido: el ciclo alimentario. Esta propuesta se basa en la fusión de estos dos contextos, teniendo en cuenta no solo sus utilidades prácticas en el capitalismo, como son la producción y el comercio, sino también su función de "aulas vivas" y microcosmos sociales que posibilitan la creación de comunidades, el debate sobre significados y la difusión de conocimientos culturales.

La función comercial es lo que establece la plaza de mercado, mientras que el huerto se caracteriza por su aptitud para producir. No obstante, en el marco de una propuesta pedagógica, es esencial que estos espacios se vean como dispositivos culturales con propósitos educativos.

Desde este punto de vista, la plaza de mercado no es únicamente un lugar para realizar transacciones comerciales; también se convierte en un centro de unidad social y en una manifestación viva de diversidad cultural. Según Coronado (2010, citado en Bravo, 2020), estos espacios son el lugar en el que los vecinos celebran encuentros, preservan una memoria cultural alimentaria y robustecen la identidad en una ciudad diversa. Fundamentalmente, son lugares en los que se comparten saberes de la sabiduría tradicional y se promueven prácticas culturales que refuerzan el sentido de pertenencia.

Germán Mariño (1994) sugiere que estos espacios, como el mercado, no deben ser vistos solo como componentes de apreciación cultural pasiva, sino también como entornos

para la conciencia crítica y el compromiso activo. La meta pedagógica se extiende más allá de una simple observación; busca que la visita se convierta en una experiencia etnográfica. De esta manera, los alumnos e investigadores comprenden las historias socioeconómicas de los productos y las vivencias de los vendedores, lo que transforma a la plaza en un entorno genuino para descubrir y crear conocimiento.

La idea de la plaza como un tejido social vibrante brinda una oportunidad educativa única. Es un ambiente auténtico de aprendizaje en el que los niños y las niñas pueden ver, examinar e investigar directamente las interacciones, costumbres y dinámicas de la comunidad que frecuentemente se ignoran en la vida diaria. El propósito del proyecto no es solamente una valoración cultural pasiva, sino también un compromiso activo y una conciencia crítica. El objetivo es que los niños y las niñas entiendan las historias de los productos, las experiencias de los vendedores y convierten la visita en una experiencia etnográfica.

La plaza es un espacio que tiene una conexión constante con el entorno urbano y, a la vez, preserva la memoria cultural. Por lo tanto, se puede concluir que cada transacción, cada producto y cada interacción representan una narración dinámica de la historia económica, geográfica y social del lugar. Los niños y las niñas que van a la plaza o la construyen no se limitan a ver los productos; están siendo testigos de cómo sus alimentos son producidos y vendidos. Por lo tanto, la plaza de mercado no debe considerarse como una unidad independiente, sino como una célula que tiene interacciones activas con el entorno urbano en el que se encuentra. Los mercados son instituciones económicas muy conocidas que desempeñan un papel fundamental en la formación de la ciudad.

En contraste con la plaza, que es vista como el macrocosmos cultural, la huerta urbana y escolar es un microcosmos tanto ético como productivo. Este último es un sitio esencial para adquirir saberes prácticos, ética medioambiental y diálogo inicial de conocimientos. El huerto es un espacio educativo esencial para intercambiar conocimientos y entender a fondo el origen de los alimentos (González, 2017). Este ambiente posibilita entender el proceso completo, desde la siembra hasta el consumo, y ofrece a los niños un espacio de libertad y conexión directa con la naturaleza. En estas condiciones, el juego con un propósito y la exploración se vuelven elementos fundamentales para alcanzar un aprendizaje práctico.

Una huerta urbana, como las de ICES y Waynakay, pueden ser caracterizadas como un área agrícola que se relaciona con centros urbanos, donde se combinan las tareas productivas en relación con la autosuficiencia con objetivos ambientales y sociales (González, 2017). González expande el concepto y también añade objetivos económicos y políticos. Sugiere el término como un sistema de producción agrícola que se encuentra en la ciudad. No obstante, en este proyecto, la importancia principal no está en la producción a gran escala, sino en cómo el huerto permite que se descubran conocimientos de familia, se conozca el origen de los alimentos y se generen vínculos dentro de la comunidad por medio de las experiencias vividas de siembra y recolección.

La articulación Huerta-Plaza permite entender el ciclo de producción de alimentos. Al participar de manera activa en la cosecha, el cultivo y la preparación de alimentos de forma sostenible, establecen hábitos que afectan su modo de vida y garantizan que el mensaje sobre sostenibilidad llegue a la comunidad. Este compromiso crítico y activo asegura que lo aprendido tenga significado en la vida. El vínculo entre la huerta y la plaza de mercado establece un sistema en el que cada área cumple una función propia, pero al mismo tiempo interconectada, para alcanzar los objetivos del estudio: diálogo, intercambio de saberes y fortalecimiento de conocimientos y prácticas culturales. El campo es el lugar donde se cultivan y cosechan alimentos, mientras que la plaza es el espacio de encuentro donde los productos que provienen de otras regiones son vendidos a las familias.

1.3.3 Educación popular

La educación popular se toma como base fundamental de esta propuesta pedagógica, no solo como una metodología de enseñanza, sino como una postura ética y política ante la realidad. Sus raíces surgen en el siglo XIX con Simón Rodríguez como una apuesta, no solo un cambio metodológico, sino una contraposición a la pedagogía tradicional. Más tarde, en el siglo XX se refuerza desde los movimientos sociales y clases oprimidas que pedían una educación que trascendiera a lo social y no solo se pensara para repetir conocimientos. Como señala Torres (2007), la EP es una formación discursiva que ha logrado politizar la educación al asignarle fines de cambio social, mientras “pedagogiza” la política al convertir la acción colectiva en un espacio de aprendizaje social.

Históricamente, la Educación Popular se nutrió principalmente de Paulo Freire en la

década 1960 articulándose con movimientos sociales que demandaban una educación liberadora frente a sistemas injustos. A lo largo de las décadas, esta corriente ha evolucionado desde visiones revolucionarias radicales hasta una comprensión más amplia de la construcción de sujetos sociales. Según sostiene Torres (2007), la trayectoria ha permitido que la educación popular se consolide como una práctica que busca “crear condiciones subjetivas para un cambio decisivo en la relación de los sectores populares con el tener, el saber y el poder” (p.22), Esta base histórica nos permite entender que el acto de educar nunca es neutral, ya que conlleva una intencionalidad clara la cual es reconocer su historia y transformar su realidad cotidiana.

La EP se sustenta en una serie de principios que se distinguen de los modelos bancarios y verticales. Uno de ellos es *el reconocimiento del contexto*, este trasciende la simple observación del entorno; es el ejercicio de comprender las condiciones históricas, sociales y culturales que moldean a los sujetos. Según Torres (2007), la subjetividad popular no se agota en la carencia económica, sino que se construye desde las cotidianidades que se viven. Reconocer el contexto es comprender que el conocimiento puede encontrar en la realidad, desde lo que observamos en nuestro entorno. Al ponerlo en práctica en ICES y la Huerta Waynakay, hace que la plaza y el surco de siembra no son solo espacios geográficos, sino territorios llenos de símbolos y de historia.

También se encuentra *La praxis* que es entendida como el compromiso de los educadores populares y su formación. Es el hilo conductor entre la acción y la reflexión crítica sobre la misma, la EP rechaza la separación entre el pensamiento y el mundo concreto, Freire la define como “La reflexión y acción de todos los hombres sobre el mundo para transformarlo” (Olivera, Orellana, 2005 p.4), de esta manera se entiende que el aprendizaje no es una teoría abstracta sino como una comprensión de su propio contexto que conlleva a realizar acciones comprometidas para transformarlo. En esta propuesta se hace presente al comprender que la siembra no es una “actividad mecánica” ya que cada encuentro en este lugar es el pretexto para una reflexión profunda sobre cómo y para qué trabajar la tierra.

Por otra parte, *el diálogo y la horizontalidad* no es un intercambio superficial, sino el hecho humano que construye la comunión entre sujetos. Este principio se opone a la “educación bancaria” al contrario propone una relación de horizontalidad donde el educador

y el educando aprenden mutuamente. Como sostienen la pedagogía crítica, el diálogo es una “exigencia existencial” que garantiza que el conocimiento sea una construcción colectiva y no una imposición (Brito, 2008). Dentro de esta práctica tanto los niños como los educadores estamos en la misma línea de igualdad en donde los saberes populares trascienden y comprenden su realidad.

En los recorridos que se hicieron por la plaza de mercado, se establece ese diálogo de saberes donde el conocimiento empírico del campesino y los saberes previos de los niños tienen validez que contribuye a robustecer el saber académico. Esta propuesta pedagógica logra que el aprendizaje sea un acto de libertad y reconocimiento.

Así el educador no solo transmite sus conocimientos, sino que genera espacios para la horizontalidad entendido no como una conversación superficial, sino un encuentro crítico entre sujetos mediado por la realidad que se busca transformar. La interacción implica que los saberes previos de los estudiantes tienen un mismo peso importante en la construcción de conocimiento. De esta manera, se produce un verdadero diálogo de saberes que nutre a todos los sujetos y consolida el conocimiento desde la base social.

A partir de lo expuesto, la Educación Popular no se limita a ser un marco de referencia, sino que se manifiesta como un ejercicio de “pronunciación de mundo” que permite a los niños dejar de ser espectadores de su realidad para convertirse en narradores de su propia historia. Al entrelazar el reconocimiento del contexto con la praxis y el diálogo, logramos que los sujetos no se sintieran externos de lugares como la plaza y la huerta, lo que fortalece el aprendizaje y conocimiento proyectando nuevas formas de habitar su territorio desde la dignidad y el saber compartido.

1.3.4 Memoria biocultural

El concepto de memoria biocultural, desarrollado por Toledo y Barrera-Bassols (2008), ofrece un marco fundamental para analizar las relaciones históricas entre las comunidades humanas y su entorno natural. Según estos autores, la memoria biocultural constituye una herencia dinámica que surge de la coevolución entre la diversidad cultural y la biodiversidad de un territorio. Lejos de ser un mero archivo de datos, esta memoria representa la acumulación de saberes, prácticas, valores y tradiciones que una comunidad ha desarrollado a lo largo del tiempo para relacionarse con su medio ambiente de forma

sostenible. Esta noción resulta particularmente pertinente para el proyecto "Plazeando por Ciudad Bolívar", ya que permite comprender la relación huerta-plaza como una manifestación concreta de este ciclo biocultural, actualmente fragmentado.

La estructura de la memoria biocultural, tal como la conceptualizan Toledo y Barrera-Bassols (2008), se compone de dos dimensiones inseparables que se mantienen activas en las comunidades tradicionales. La primera es el corpus, que representa la dimensión simbólica y cognitiva. Este componente engloba el conocimiento acumulado que se expresa y comunica socialmente. En el contexto de la Plaza de Mercado, el corpus se manifiesta a través de los nombres locales de los productos, las narrativas del territorio y de las historias personales de los vendedores. Este acervo de saberes, que se activa en el intercambio cotidiano, funciona como un eje de resistencia cultural frente a los procesos homogeneizadores, un patrimonio vivo que el proyecto busca registrar y fortalecer para cimentar la identidad territorial.

La segunda dimensión es la praxis, la cual simboliza el aspecto práctico, operativo y ecológico de la memoria. Se centra en las huertas donde se desarrolla la estrategia pedagógica y comprende el conjunto de técnicas de manejo agrícola, incluyendo la siembra, el cultivo. La praxis se materializa en el trabajo agrícola directo y en la interacción con la naturaleza. Según la perspectiva de los autores, esta dimensión posee un inherente rol de ética ecológica, pues a través de la práctica se fomentan valores como la responsabilidad ambiental y la colaboración. Además, la praxis actúa como un vínculo productivo esencial, ya que al generar bienes que pueden circular hacia el mercado, sienta las bases materiales y ecológicas que inician el ciclo biocultural.

La investigación se fundamenta en esta interrelación funcional para promover la reconexión del ciclo alimentario. La huerta se concibe como el espacio de recuperación de la praxis y el corpus. Es en este escenario donde niños y niñas, mediante la interacción directa con la naturaleza, mantienen vivas las costumbres agrícolas que constituyen la base ecológica de la alimentación local. Este espacio funciona como un microcosmos que refuerza, simultáneamente, el valor productivo del territorio y una ética de cuidado hacia el mismo. Al rescatar las prácticas de cultivo, se revitaliza la dimensión operativa de la memoria, asegurando que el conocimiento no se quede en la teoría, sino que se encarne en una acción transformadora sobre el entorno.

De manera complementaria, la plaza de mercado se erige como el espacio privilegiado para la socialización del corpus y la praxis cultural. La plaza hace visible el corpus biocultural a través del intercambio constante entre productores, vendedores y compradores, un proceso comunicativo que convierte el espacio público en un aula viva de patrimonio. Es en este intercambio donde la identidad campesina urbana encuentra un escenario para su validación social, contrarrestando su invisibilización y demostrando su viabilidad económica y cultural en el corazón de la ciudad.

Desde este punto de vista, revitalizar los conocimientos y prácticas culturales no se propone como un ejercicio nostálgico de rescate, sino como una estrategia pedagógica activa. Revitalizar significa dar un nuevo sentido a la memoria cultural en el presente, posibilitando que los niños y las niñas no solo adquieran información, sino que también la experimenten. Al unir pedagógicamente la práctica de la huerta con el corpus de la plaza, se promueve un aprendizaje que revaloriza lo propio y convierte saberes que parecían olvidados en instrumentos actuales de resistencia territorial e identidad. De esta manera, la memoria se transforma de ser estática a ser una fuerza dinámica que cambia la estructura social de Ciudad Bolívar.

En consecuencia, la memoria biocultural no es solo un concepto analítico para esta investigación, sino una brújula ética y metodológica. Permite comprender que la vitalidad cultural y la identidad de la comunidad de Arborizadora Alta y Potosí están indisolublemente ligadas a la vitalidad de su entorno ambiental, manifestada en su biodiversidad y en sus prácticas de manejo. Al integrar pedagógicamente la huerta y la plaza con el corpus y la praxis en diferentes aspectos, el estudio trasciende un enfoque puramente técnico para promover una educación holística y profundamente contextualizada. Esta aproximación guía a los niños y niñas a reconocer, valorar y convertirse en guardianes activos de su patrimonio biocultural, formándose como ciudadanos conscientes y críticos, capaces de intervenir en la reconfiguración sostenible de su territorio.

1.4 Metodología y propuesta

El presente proyecto de investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo. Así mismo, se basa en la etnografía educativa y en la investigación-acción participativa (IAP) considerando que su complementariedad hace posible conectar el acto transformador, con

una comprensión profunda de los significados y prácticas culturales que surgen alrededor del huerto comunitario y del proceso de edificación de una plaza de mercado.

German Mariño (1994) lo explica bien: “Parece que lo que le falta a la IAP lo tiene la etnografía, y viceversa. Al juntarlas, las dos mejoran” (p.7). Por eso, se decidió usarlas juntas, tomando lo mejor de cada una según lo que estábamos haciendo y lo que podíamos hacer.

1.4. 1 La Investigación-Acción Participativa (IAP)

La Investigación Acción Participativa (IAP) constituye mucho más que una metodología; se trata de una postura ética, política y epistemológica frente a la investigación de lo social. Orlando Fals Borda, uno de sus principales fundadores, la concibió como un proceso donde el conocimiento y la acción coexisten y se retroalimentan de manera inseparable (Fals Borda, 2009). Su premisa fundamental es que el aprendizaje debe estar intrínsecamente conectado con la praxis, con el análisis profundo de la realidad y con el compromiso de transformar las estructuras sociales injustas. Esta perspectiva emergió en América Latina entre las décadas de 1960 y 1970, en diálogo con corrientes de pensamiento liberador como la teología de la liberación y la educación popular, con el objetivo común de capacitar a los grupos marginados para que se conviertan en sujetos activos de su propia liberación.

En esta línea, Colmenares (2012) argumenta que reducir la IAP a una mera técnica o forma de investigar es subestimar su potencial transformador. Para este autor, la IAP es un proceso educativo y político en el que investigadores y participantes colaboran para conocer y actuar sobre una realidad específica. Este proceso favorece la capacidad de analizar y comprender críticamente el contexto en el que se encuentran inmersos los actores sociales, identificando sus problemas, necesidades, recursos y potencialidades. El conocimiento colectivo y situado, lejos de ser un fin en sí mismo, se convierte en la base para planificar y ejecutar acciones concretas dirigidas a mejorar y transformar significativamente aquellos aspectos que requieren cambio (Colmenares, 2012). De este modo, la IAP fomenta la toma de conciencia, el empoderamiento, la movilización colectiva y, en última instancia, la acción transformadora.

Fals Borda insistía en que el núcleo de la IAP es la acción comprometida, una investigación que se une a la praxis para modificar la realidad. Para que este proceso sea

efectivo, es necesario un compromiso a largo plazo que se asuma no sólo como una estrategia académica, sino como una forma de vida (Fals Borda, 1999). El compromiso se materializa en tres pilares fundamentales para la transformación social y el empoderamiento popular (Fals Borda, 1999): primero, la horizontalidad, que promueve una relación de igualdad donde investigadores y participantes son agentes activos en la construcción colectiva de conocimiento; segundo, el reconocimiento y valoración de los saberes populares, equilibrando el conocimiento académico con los saberes ancestrales y locales para generar un pensamiento nuevo; y tercero, la responsabilidad ética, que orienta todo el proceso hacia la búsqueda del bienestar colectivo y la liberación.

Como proceso educativo, la IAP integra dialécticamente la teoría y la práctica. Fals Borda (1999) enfatiza la crucial devolución sistemática de los hallazgos a la comunidad, garantizando que el conocimiento generado se convierta en una herramienta accesible para el aprendizaje colectivo, la toma de decisiones autónoma y el desarrollo del pensamiento crítico. En la IAP, la práctica y la teoría se entienden como una unidad indisoluble, en la que la praxis ocupa el lugar central y la teoría se pone al servicio de enriquecer y orientar la acción. En resumen, la IAP busca conectar el conocimiento con la acción de un modo orgánico, lo que en la práctica implica ajustar continuamente las estrategias de investigación-acción a partir de la reflexión sobre las prácticas comunitarias, sin someterse a rígidos modelos académicos preconcebidos.

1.4. 2 La etnografía educativa

La etnografía por su parte tiene su origen en la antropología. Se define como un enfoque de investigación sustentado en el trabajo de campo y la descripción detallada de situaciones socioculturales (Rockwell, 1980). Al respecto, Restrepo (2018) precisa que este ejercicio constituye un oficio que se perfecciona esencialmente en la práctica, donde el investigador actúa como el principal dispositivo de producción de conocimiento a través de su propia sensibilidad y habilidades. Más allá de una simple técnica descriptiva, este enfoque integra teoría y práctica, permitiendo comprender procesos sociales mediante la observación de interacciones en contextos sociales. Como señala Rockwell (1980), frente a posturas que la reducen a una actividad puramente empírica, toda descripción etnográfica implica necesariamente una conceptualización previa, pues el investigador aborda la realidad con una perspectiva teórica que orienta su observación. En este sentido, se asume que no existen

descripciones exteriores a la teoría, ya que todo registro en campo está "habilitado teóricamente" por los supuestos y preguntas que guían la mirada del etnógrafo (Restrepo, 2018).

Al aplicarse al ámbito educativo, este enfoque se revela como una herramienta pertinente para analizar procesos formativos entendidos como fenómenos culturales. Su propósito no se limita a describir situaciones educativas, sino que busca comprenderlas dentro de un contexto social más amplio (Rockwell, 1980). Allí se revelan prácticas como la organización de la huerta y la dinámica de la plaza de mercado, que cotidianamente construyen significados que fortalecen la identidad y el sentido de pertenencia en niños y niñas. Para abordar estos escenarios, la labor etnográfica exige un proceso de “desfamiliarización”, el cual consiste en mantener la capacidad de asombro ante lo ordinario y cuestionar aquello que, por ser parte de la existencia familiar y cotidiana de los sujetos, suele pasar desapercibido (Restrepo, 2018).

De esta forma, la etnografía educativa trasciende el registro de lo observable para interpretar el sentido que tienen para la comunidad prácticas como la venta de productos o el cultivo sostenible. Esta aproximación metodológica no solo recupera y valora los saberes tradicionales, sino que transforma al propio investigador mediante un diálogo constante entre la teoría y la realidad estudiada. Según Restrepo (2018), la etnografía posee una impronta existencial que "desacomoda" las certezas culturales de quien investiga, convirtiendo sus vivencias y emociones en catalizadores que enriquecen la producción de un conocimiento situado y contextual (Restrepo, 2018). Así, se consolida como una vía fundamental para comprender y mejorar los procesos educativos, al revelar tanto sus potencialidades como sus tensiones en el entramado cultural y social donde se desarrollan.

1.4.3 Articulación metodológica entre la IAP y la etnografía

La articulación metodológica se expresa como una integración dialéctica, en la que tanto la Investigación-Acción Participativa (IAP) como la Etnografía Educativa (EE) dejan de ser metodologías aisladas para converger en un engranaje cohesionado de cambio social.

En este contexto, la articulación se lleva a cabo específicamente para reforzar las prácticas culturales y validar el conocimiento popular, aplicando una inmersión de la etnografía para enriquecer la lógica transformadora de la IAP. La IAP proporciona el compromiso ético- político requerido para que ese conocimiento se convierta en

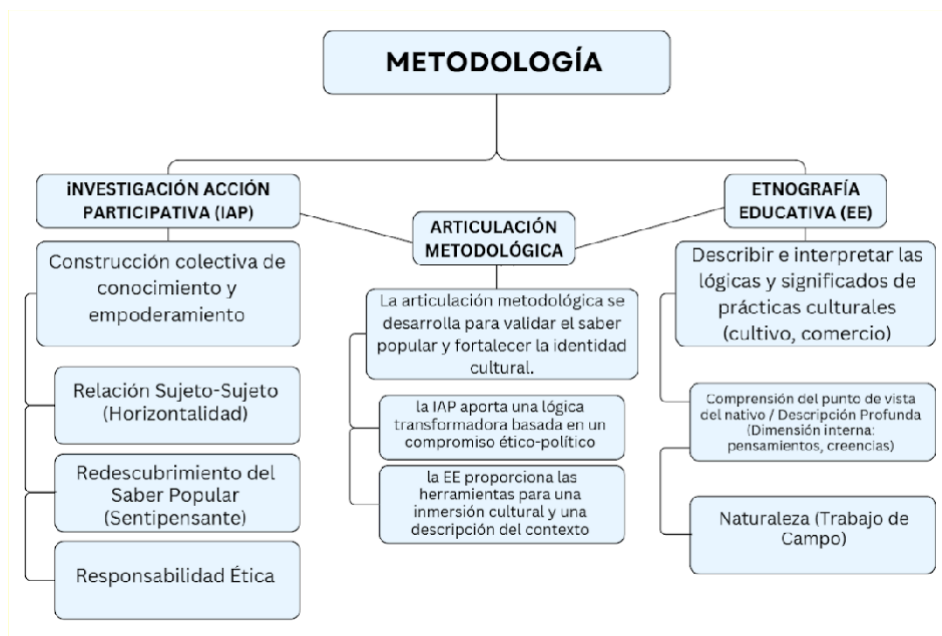
empoderamiento comunitario, mientras que la etnografía posibilita la descripción e interpretación de las lógicas y los significados de las prácticas culturales en situaciones de comercio y cultivo.

Esta alianza estratégica posibilita que el investigador sea sensible para recoger la perspectiva de los miembros de la comunidad y las ideas o convicciones existentes en la comunidad. No obstante, la articulación asegura que esta descripción no sea solo contemplativa; en realidad, la IAP dirige este registro hacia un compromiso ético que persigue la igualdad en la relación sujeto-sujeto, lo cual posibilita un replanteamiento del conocimiento popular desde una perspectiva "sentipensante". Así, el trabajo de campo característico de la etnografía se transforma en el fundamento material para planear y llevar a cabo acciones específicas de cambio.

Por último, la articulación metodológica garantiza que la teoría y la práctica operen como una unidad. La IAP garantiza que los hallazgos sean devueltos de manera sistemática a los actores sociales, mientras que la Etnografía Educativa brinda una descripción detallada del contexto y sus tensiones. Este ciclo posibilita la adaptación constante de las estrategias de intervención mediante la reflexión sobre las prácticas locales, con lo que se consigue que el conocimiento situado no sea únicamente un objetivo académico, sino también una herramienta viva para tomar decisiones de manera autónoma y liberar a los grupos implicados.

Figura 3

Elementos e integración de la IAP y la etnografía educativa en el componente metodológico



1.4.4 Herramientas de recolección de información

Entrevistas etnográficas

Según Restrepo (2018), la entrevista etnográfica es un momento clave en la investigación, y para ello es importante ganarse la confianza de los participantes. En la entrevista, el entrevistado debe saber por qué estamos haciendo el estudio y aceptar que lo grabemos (consentimiento informado). Esta técnica es muy útil para conocer las opiniones, valoraciones y conocimientos de los participantes sobre lo que pasa en la sociedad, tanto en el pasado como en el presente.

En la investigación, hicimos uso de la entrevista etnográfica para comprobar lo que los estudiantes aprendieron durante el trabajo de campo. Pero también, en este proyecto, hicimos entrevistas a los trabajadores de la plaza, estableciendo relaciones de confianza que son esenciales para obtener información de calidad.

Además, la entrevista es una forma de conocer las opiniones, los significados y el conocimiento popular en la investigación, lo cual ayuda a intercambiar saberes y a conversar entre los participantes. La IAP se hace realidad cuando entrevistamos a los niños sobre lo que piensan o cuando ellos mismos entrevistan a sus familiares. En estos casos, la herramienta no solo recoge datos, sino que también promueve el cambio del conocimiento, lo cual cumple con el objetivo de la etnografía educativa.

Ejemplos de entrevista:

Durante la visita a la Plaza de Mercado de San Francisco, hicimos varias entrevistas a vendedores y comerciantes. Los niños y niñas se acercaban a ellos y hablaban para conocer sus historias, y escribían las respuestas en una guía de trabajo. Esto nos ayudó a recoger la información de forma más eficiente, porque grabar no era suficiente debido al ruido del lugar.

Esta entrevista se hizo a una vendedora de un puesto de huevos, que aceptó ser entrevistada sin que su rostro saliera en los videos.

Entrevistadora: ¿Qué es lo que más le gusta de su trabajo? ¿Por qué?

Entrevistada: La verdad, atender a la gente.

Entrevistadora: Okey.

Entrevistadora: ¿A qué hora empieza su día y cómo se prepara?

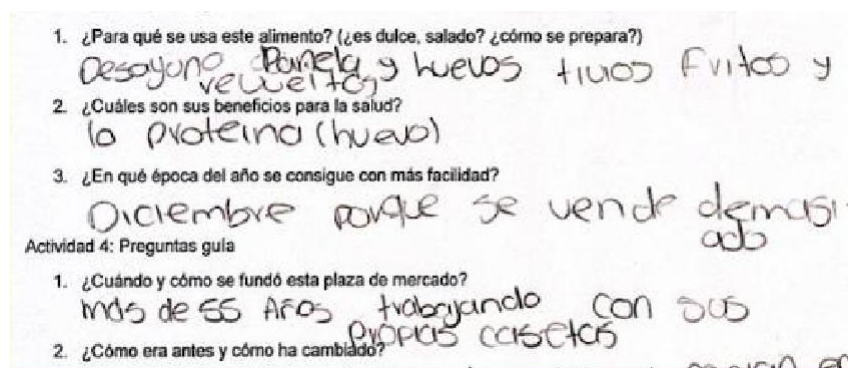
Entrevistada: Empieza a las cinco para llegar acá a las siete, y ya, empiezo a hacer oficio.

Entrevistadora: ¿De dónde vienen los productos de acá?

Entrevistada: Vienen del Meta, del Tolima.

Imagen 1

Entrevista sobre los oficios de la plaza



Salida pedagógica: Plaza de mercado San Francisco

La salida pedagógica es una forma de aprender y recoger datos en lugares diferentes. El objetivo fue conectar el conocimiento con la realidad, planificando actividades que

tuvieran sentido para los niños y niñas. En este proyecto, la plaza de mercado y la huerta son los lugares principales. Usamos la Observación Participante durante la salida, organizándonos en grupos para recorrer el espacio y hablar con las personas que los estudiantes elegían. Esto es parte de la etnografía, porque permite que el investigador y los participantes se sumerjan en las costumbres sociales que definen la cultura del lugar.

La salida pedagógica a la plaza de mercado de San Francisco nos ayudó a entender y valorar el conocimiento popular y la memoria que queríamos rescatar. Las actividades que hicimos, como entrevistar a los trabajadores con una guía, probar alimentos y hacer un mapa de los productos de la región, no solo buscaban enseñar valores y habilidades, sino que también crearon experiencias que promovieron el diálogo y el aprecio por la cultura del lugar.

Para recoger datos de las charlas, usamos las guías de preguntas y las observaciones se convirtieron en fuentes etnográficas directas. Estos datos los analizamos e interpretamos en la última fase de la investigación. Así, la salida pedagógica fue el motor que conectó el proyecto educativo con las personas de la plaza, Los resultados que obtuvimos fueron fundamentales para escribir el último capítulo y las conclusiones.

Imagen 2.
Recorrido por la plaza de mercado San Francisco



Nota. Encuentro en la plaza
Elaboración: propia

Registros audiovisuales; fotografías y videos

Según García (2013), al analizar la imagen como algo que cuenta una historia y que también se estudia en las ciencias sociales, hay que valorar sus capacidades técnicas,

artísticas y comunicativas. Esto permite crear historias que explican e investigan lo que encontramos a través del material visual.

Usar imágenes en la investigación social nos da un registro de lo que estamos estudiando, nos ayuda a ver las cosas desde diferentes puntos de vista y nos permite estudiar comportamientos y eventos que no podríamos ver de otra forma. Esto nos ayuda a capturar emociones, actitudes y el contexto, que pueden influir en la investigación.

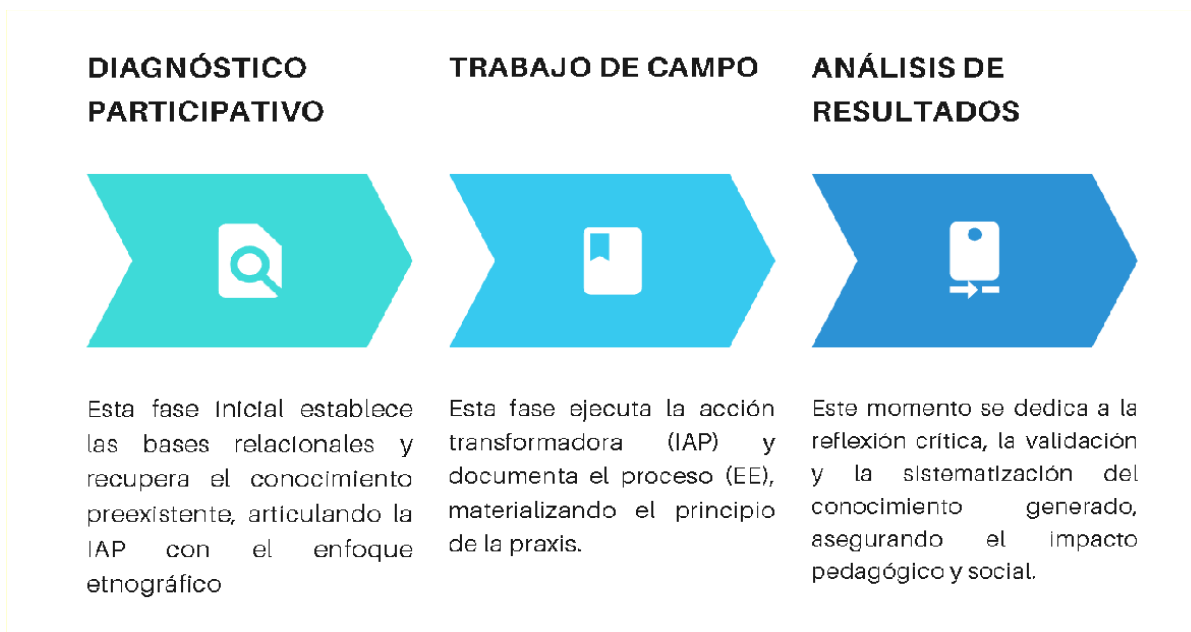
En este proyecto, los registros visuales tienen una función que va más allá de simplemente documentar; se transforman en herramientas que fomentan la reflexión y el diálogo. Esta metodología posibilitó el análisis de los procesos culturales y simbólicos que surgen en la huerta y el mercado como entornos educativos, lo que permitió entender cómo los niños cambian su relación con la memoria colectiva y los conocimientos del pueblo. Además, las imágenes muestran un fortalecimiento del diálogo entre generaciones y una revalorización de la cultura local.

1.4.5 Etapas de la investigación

Esta investigación se realizó en etapas flexibles, donde los niños participaron activamente. A continuación, se presentan tres fases según la metodología que usamos para el proyecto de investigación.

Figura 6

Fases o momentos implementados para el desarrollo del Trabajo de grado.



La investigación se desarrolló mediante tres fases articuladas a lo largo de un proceso completo que duró alrededor de tres semestres, comprendidos entre el año 2025 y la primera mitad de 2026. La primera fase, de diagnóstico participativo, se llevó a cabo durante el primer semestre de 2025. Esta etapa se enfocó en establecer las bases relacionales y recuperar los saberes previos de la comunidad, utilizando como herramientas principales las salidas pedagógicas a la huerta y los registros escritos, todo ello bajo los principios de la Investigación-Acción Participativa (IAP) y el lente descriptivo de la Etnografía Educativa (EE). Como resultado primordial de este momento inicial, se logró la caracterización cultural de los participantes, el reconocimiento del territorio y la identificación de las problemáticas y saberes comunitarios en torno a la tierra, lo cual sirvió como insumo base para las acciones posteriores.

Posteriormente, la fase de trabajo de campo centró sus esfuerzos durante el segundo semestre de 2025 en la acción transformadora, capturando el proceso de cambio a través de registros visuales y entrevistas etnográficas que permitieron formalizar el conocimiento y materializar la participación, operativizando así el principio de la praxis.

La fase final de análisis de resultados se desarrolló en el primer semestre de 2026, dedicada enteramente a la reflexión crítica, la validación y la sistematización del conocimiento generado. A través del análisis e interpretación de los datos recopilados, se buscaron las lógicas subyacentes y los

significados que la comunidad otorgó a las prácticas. Este proceso culminó en la elaboración de una cartilla pedagógica como producto final, que integra y socializa el conocimiento sentipensante y la historia de resistencia, asegurando con ello el impacto pedagógico y social de la intervención.

Capítulo II

Manos a la raíz, voces a la plaza.

2.1 Contextualización

Este trabajo se desarrolla en dos lugares: la corporación Inti Tekoa se ubica en el barrio Caracolí de la localidad de ciudad Bolívar e ICES (Instituto Cerros del Sur) en el barrio potosí; para comprender la pertinencia de este proyecto de grado es fundamental conocer la historia de estos territorios.

La historia de Ciudad Bolívar está marcada por la migración de trabajadores y el desplazamiento forzado a finales de los años 80, impulsando un crecimiento acelerado y periférico (Alcaldía Mayor de Ciudad Bolívar, 1983). En este contexto, la ruta que encontraron los primeros pobladores para mejorar sus condiciones de vida fue a través de la organización y la protesta social (Archila, 2003; Archila & Pedro, 2001) . Esta lucha fue fundamental para generar un profundo sentido de apropiación e identidad con el entorno (Torres, 2009). Esta apropiación, sumada a la construcción colectiva de sus barrios, convirtió sitios como Jerusalén y Naciones Unidas en puntos clave de una fuerte unión comunitaria, base para la movilización social posterior.

El crecimiento de Ciudad Bolívar es parte de un fenómeno que pasó en muchas ciudades de Latinoamérica. Este crecimiento se dio por varias razones: las personas se mudaron allí para trabajar en las fábricas cercanas, otros se dedicaron a explotar canteras (sacar piedras para construir sus casas), también hubo otros que junto a sus familias compraron terrenos para formar sus barrios y también llegaron personas desplazadas por la violencia y la falta de dinero en el resto del país a finales de los años de 1980 La mayoría de esos primeros vecinos vinieron de lugares como el Tolima, Santander, Boyacá y Cundinamarca donde los afectaba la violencia política (Alcaldía Mayor de Ciudad Bolívar, 1983)

El Concejo de Bogotá intentó establecer un marco legal para ordenar el crecimiento urbano en 1983, sin embargo, la realidad social del territorio impuso su propio ritmo. Posteriormente, la década de los noventa quedó dolorosamente marcada por la violencia, un fenómeno conocido

como “limpieza social” cuyas secuelas persisten hoy, afectando particularmente a líderes sociales y jóvenes. A pesar de este panorama, el Barrio Potosí se destaca como un espacio histórico de organización política y comunitaria (González, 2004), con lugares como el "Palo del ahorcado" un lugar icónico en la localidad que los vecinos y vecinas siempre han luchado porque continúe allí, pese a la desigualdad, pobreza, conflicto armado y explotación de canteras.

En medio de este panorama de lucha constante, el Instituto Cerros del sur ubicado en el sector de Potosí - La isla, surgió en 1984 como la primera institución educativa del sector y como respuesta directa a las dificultades económicas, sociales y culturales del territorio.

El ICES abrió sus aulas no sus puertas ya que nunca las tuvo- el 5 de marzo de 1984 a 300 niños y niñas. El colegio inició con voluntarios comprometidos con la práctica pedagógica popular, basada en la concepción de la educación como un acto político y humano. (González, et al, 2024, pág. 77)

El ICES se consolidó rápidamente al ser guiado por su proyecto institucional (PEC) denominado “Escuela Comunidad”, Este modelo pedagógico se distingue por su innovadora articulación de la educación popular con el currículo escolar formal. Uno de los profesores que dio origen al ICES, plantea que “el reto fue iniciar una propuesta sobre los principios de una escuela liberadora, transformadora y creativa” (Ospina, 2020, p.7, citado en Gonzalez et al. 2025, p.3). En este espacio tanto el educador como el educando son a la vez maestros y aprendices reconociendo el saber popular como un conocimiento genuino, las estrategias del ICES se reflejaran desde el principio al tener un vínculo con la comunidad y el estudio del contexto.

Para el proyecto educativo comunitario (PEC) las estrategias de enseñanza no son solo actividades; están totalmente conectadas con lo que Freire llama praxis educativa. Esto significa que la educación es tanto hacer cosas (acción) como pensar sobre lo que se hace (reflexión) para cambiar el mundo. Por eso, las estrategias a largo plazo están integradas por un grupo flexible de actividades planeadas para que los estudiantes mejoren sus conocimientos y capacidades, pero sobre todo para que se formen como personas comprometidas con la sociedad. La idea es que estas actividades ayuden a resolver problemas

y necesidades reales que piden la participación de la gente para construir una vida digna para todos.

Tal como se documenta, el ICES extendió su trabajo más allá del aula a dimensiones comunitarias como la salud, la vivienda y la alimentación, lo que le permitió consolidarse como un centro de trabajo comunitario (Vásquez & Muñoz, 2022). Su objetivo principal es: “Contribuir a la transformación de la realidad educativa, al mostrar una experiencia alternativa y significativa de educación popular” (Instituto Cerros del Sur, 2008, p. 5, citado en Vásquez & Muñoz, 2022, p. 32). Este compromiso con el entorno se fundamenta en principios clave de la institución: “la escuela debe ser un espacio que nos permita enfrentar el día a día la problemática de nuestra comunidad, con la mente y el corazón abierto” (PEC, 2019, p. 1, citado en Vásquez & Muñoz, 2022, p. 27). Se trata de un enfoque integral que convierte a la escuela en un complemento crucial en el desarrollo social, donde los saberes se construyen a partir de las necesidades del contexto.

Imagen 7. Instituto Cerros del Sur (ICES)



Nota. Adaptado de <https://escuela-comunidad.edu.co/> (s.f)

La Corporación Inti Tekoa surge alrededor del año 2001 por la iniciativa de un grupo de jóvenes que eran antiguos estudiantes del ICES. Después de acceder a la educación superior, estos exalumnos decidieron regresar a su comunidad con el conocimiento

adquirido, buscando retribuir a su territorio y mantener viva la llama de la acción social que les inculcó el Instituto.

Este vínculo fundacional es lo que confiere la continuidad ideológica al proyecto. Tal como lo indican sus estatutos, Inti Tekoa busca "Crear e implementar y/o ejecutar programas de desarrollo social... dirigidos al bienestar y mejoramiento de la calidad de vida de la población" (Estatutos de la organización, 2011, p. 2, citado en Cardona, 2012, p. 56). Para Inti Tekoa, es clave impulsar lo local pensando en lo global y lograr que el territorio se active usando sus propios recursos (Cardona, 2012). De esta manera, ambas organizaciones comparten un mismo fin: potenciar el desarrollo local a través de la organización de base y la apropiación consciente del territorio.

De allí que la Corporación Intikekoa se haya enfocado entre sus líneas de trabajo, en una ambiental buscando la sostenibilidad y el fortalecimiento de los lazos comunitarios que propone construir un mundo más humano, basándose en ideas y principios que guían todo lo que hacen. Una de esas ideas importantes es la sostenibilidad del medio ambiente. Esto lo hacen a través de talleres, trabajo en equipo y fortaleciendo los lazos entre la gente, es allí donde se encuentra la huerta Waynakay.

Imagen 8. Huerta Waynakay.



Nota. Visualización de la huerta Fuente propia

2.2 Caracterización de los niños y articulación de espacios para el diálogo de saberes.

La riqueza de esta propuesta radica en la diversidad y complementariedad de sus participantes, quienes conforman una población escolarizada que asiste de manera voluntaria los sábados. Por un lado, los niños y niñas de la Huerta Waynakay, con edades entre los 6 y 10 años, se distinguen por su gran actividad y un conocimiento empírico previo sobre la siembra y de los alimentos cultivados; al vivir cerca del lugar, su asistencia es constante. Por otro lado, los niños y niñas del ICES, entre los 6 y 13 años, aportan una notable disposición al trabajo en equipo, gran expresividad y un marcado interés por reflexionar sobre su cotidianidad.

Llegar a estos dos escenarios fue un proceso de concertación y adaptación investigativa que nació a partir de la asignación de nuestra línea de estudio enfocado en la plaza y la huerta. Inicialmente, nos vinculamos con la Corporación Intitekoa, donde ya existía un grupo consolidado en torno a la experiencia de la huerta. Tras un diálogo con sus líderes, comenzamos a tejer el proyecto alineando nuestras metas académicas con sus necesidades comunitarias; fue allí donde identificamos a un grupo constante entre 5 y 7 niños que ya dominaban las dinámicas de cultivo. Sin embargo, para la segunda etapa del proceso y por razones de fuerza mayor, tuvimos que trasladar nuestro escenario de trabajo. Así llegamos, donde presentamos la propuesta a directivos y estudiantes. De forma voluntaria, un grupo de 4 a 6 niños decidió sumarse cada sábado, lo que nos permitió diseñar estrategias pedagógicas precisas para vincularlos cognitivamente, asegurando que no quedara un vacío de conocimiento respecto a lo que ya se venía construyendo.

De este modo, esta propuesta halla su sustento pedagógico al articular estos dos referentes de Ciudad Bolívar. La huerta Waynakay se erige como laboratorio vivo para el trabajo práctico de la siembra, mientras que la construcción de la plaza de mercado en el ICES se concibe como el escenario ideal para el diálogo de saberes y revalorización de las prácticas culturales. Así, esta investigación no se limita al aula, sino que se inserta directamente en la historia de organización del territorio, demostrando que la educación popular puede ser un motor de transformación.

I. Etapa Desarrollo de la implementación de la propuesta 2025- I (Huerta Waynakay)

La propuesta de intervención pedagógica se ha articulado en torno a la huerta como espacio central de aprendizaje y reflexión, bajo los principios de la educación popular. A través de una serie de sesiones interconectadas, se buscó fomentar el reconocimiento de saberes previos. Este

proceso se enriqueció con la participación activa de los niños y niñas, así como con el apoyo de compañeros de la huerta, quienes compartieron sus experiencias y conocimientos prácticos.

Fecha	Tema/Sesión	Objetivo central	Saberes construidos
	Sesión 1: Manos a la huerta	<ul style="list-style-type: none"> -Establecer un primer acercamiento con el contexto y vivencia de los niños -Identificar saberes previos y diagnosticar problemáticas del espacio 	Los niños reconocieron la huerta como vital para el sustento, contrastando su valor con desafíos comunitarios (basura, falta de atención de líderes, plagas).
	Sesión 2: de lo observado a lo escrito	<ul style="list-style-type: none"> -Introducir el concepto y la utilidad del herbario como herramienta de registro del conocimiento - Identificar las propiedades de la caléndula 	El herbario dejó de ser un formato escolar para convertirse en un repositorio de saberes familiares. Los niños plasmaron concepciones claras y autónomas sobre los usos curativos de la caléndula, validando su herencia cultural
	Sesión 3: Conociendo y sembrando	<ul style="list-style-type: none"> -Comprender el Parque Ecológico Cerro Seco como elemento crucial de la cotidianidad -Realizar la siembra de hierbabuena y caléndula 	La visita a cerro seco expandió la visión del entorno, trasformando el espacio geográfico, la siembra de hierbabuena conectó la actividad con la memoria familiar.
	Sesión 4: cosecha de saberes	-Analizar las concepciones espaciales de los niños respecto a entornos públicos y de encuentro social	<p>A través de una búsqueda del tesoro y cajas sensoriales, se agudizaron los sentidos para descubrir la naturaleza.</p> <p>El mapeo y la lotería visibilizaron como los niños estructuran los espacios de interacción social (plazas, iglesias, tiendas) enlazando la</p>

			distribución urbana con sus propias prácticas culturales.
--	--	--	---

Imagen 9.

Limpieza de camas y composteras de la huerta



Nota. Trabajando con la huerta

Elaboración: propia

jornada. Algunos contaban cuánto tiempo llevaban participando en el proyecto de la huerta, el que más llevaba tenía más de 6 meses desarrollando actividades en este espacio como lo era la siembra, cosecha de alimentos y saberes sobre el tipo de suelo, los que llevaban menos realizaban dinámicas para familiarizarse con el trabajo de la huerta. Por otro lado, sus líderes nos mostraron toda la huerta, como la tenían distribuida y nos contaron algunas de las problemáticas que había allí como: el exceso de excremento de los perros, la falta de consciencia de la comunidad en este espacio ya que botaban la basura y también la falta de tiempo porque los líderes tienen diferentes actividades aparte del trabajo que hacen en la huerta.

La actividad principal se centró en el mantenimiento y la limpieza de las camas de cultivo y las composteras, conocer las vivencias y el contexto de los niños y niñas, se hizo un primer acercamiento. En esta sesión los niños comprendieron la importancia de la limpieza de este espacio tan vital para el territorio que es lo que permite que los alimentos crezcan y se puedan cosechar de la mejor manera, se reconocieron las dinámicas de la huerta a través de una caracterización de los asistentes así como reconocer los saberes previos que tenían los niños y niñas para empezar una ruta de trabajo Al interactuar directamente con la tierra, se hizo evidente la presencia de ciertas problemáticas, como la proliferación de plagas. Esto nos permitió conocer algunas soluciones sostenibles como el uso de insecticidas naturales (ajo y cebolla), que no solo resuelven un problema físico, sino que se encuentran con el cuidado del medio ambiente.

En la primera sesión “Manos a la huerta” lo primero que se hizo fue conocernos y presentarnos a través de un juego llamado “la telaraña” íbamos lanzando una pita por cada uno e iban diciendo su nombre, la edad y en qué curso se encontraban. Los niños y niñas nos contaron que estudiaban cerca de la huerta, la mayoría se conocía porque se ven en el colegio o los sábados en este lugar, otros porque se encuentran en el mismo curso y

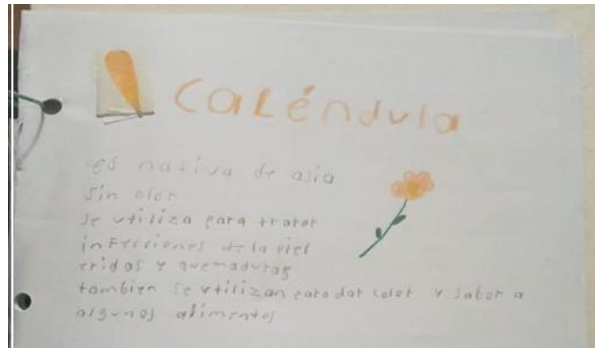
En la segunda sesión “De lo observado a lo escrito” el objetivo fue introducirlos al herbario y su utilidad, lo que es un herbario y su función como

herramienta de registro del conocimiento. Además de

identificar las características clave de la caléndula, comprendieran el concepto de un herbario y su función. Se guio a los niños y niñas en la observación directa de

la caléndula. Destacando el tiempo de crecimiento y sus múltiples beneficios, muchos niños ya estaban familiarizados con los usos curativos que tiene esta planta, cada uno tiene una concepción clara en lo que utilizan la planta medicinal, sus conocimientos los anotaron en el herbario.

Imagen10.
Investigación de la caléndula



Nota. Anotaciones de uno de los estudiantes de la caléndula

Elaboración: propia

En la Tercera sesión “Conociendo y sembrando” Se inició con una salida al parque ecológico Cerro Seco, para conocer y comprender este lugar como elemento crucial de su cotidianidad. La visita a Cerro Seco, desde la mirada de educación popular, amplió su visión del territorio, reconociéndose como una fuente de recursos naturales y de saberes culturales asociadas al cuidado del ambiente. Esto fortaleció su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno, elementos clave para la construcción de una ciudadanía activa y consciente. lo que permitió a los participantes comprender de manera tangible el propósito y la estructura de esta herramienta de registro. Seguidamente, se procedió a la siembra de hierbabuena y caléndula, dos plantas de gran relevancia en las prácticas culinarias y medicinales tradicionales, a los niños y niñas se les preguntó si conocían esta hierba la mayoría contestó que la conocían y que la tomaban en infusiones ellos, sus padres o abuelos para curar algunos dolores de cabeza o calmarse cuando se estaba muy estresado.

Imagen 11.

Visita cerro seco



Nota. Visualización de herbarios

Elaboración propia

En la cuarta sesión “Cosecha de saberes” el objetivo central fue analizar las concepciones que tienen los niños de su entorno, tanto los espacios conocidos como los desconocidos, para establecer un punto de partida para futuras exploraciones. Se inició con una búsqueda del tesoro con características de alimentos de la huerta, una dinámica lúdica que fomentó la observación y el conocimiento de las propiedades de los productos agrícolas. Posteriormente, se realizó una actividad sensorial donde los participantes, con las manos en una caja, debían describir la textura de las hojas, mientras el resto registraba en sus herbarios y adivinaba la planta. Esto agudizó sus sentidos y habilidades de descripción. Luego, se pasó a una actividad de ubicación en un mapa, identificando lugares como tiendas, plazas de mercado, iglesias o lugares de rituales, y restaurantes. Esta actividad reveló las concepciones de los niños sobre los espacios públicos y de encuentro social, y su conexión con las prácticas y saberes culturales. Finalmente, se llevó a cabo una lotería en parejas sobre lo aprendido: alimentos, personas y "puestos" de la plaza de mercado, reforzando el vocabulario y los conceptos. La sesión concluyó con una ronda de preguntas y respuestas.

Imagen 12.

Reconocimiento de su entorno



Nota. Descripción de la observación en el mapa

Fuente: Elaboración propia

los niños de su entorno, tanto los espacios conocidos como los desconocidos, para establecer un punto de partida para futuras exploraciones. Se inició con una búsqueda del tesoro con características de alimentos de la huerta, una dinámica lúdica que fomentó la observación y el conocimiento de las propiedades de los productos agrícolas. Posteriormente, se realizó una actividad sensorial donde los participantes, con las manos en una caja, debían describir la textura de las hojas, mientras el resto registraba en sus herbarios y adivinaba la planta. Esto agudizó sus sentidos y habilidades de descripción. Luego, se pasó a una actividad de ubicación en un mapa, identificando lugares como tiendas, plazas de mercado, iglesias o lugares de rituales, y

restaurantes. Esta actividad reveló las concepciones de los niños sobre los espacios públicos y de encuentro social, y su conexión con las prácticas y saberes culturales. Finalmente, se llevó a cabo una lotería en parejas sobre lo aprendido: alimentos, personas y "puestos" de la plaza de mercado, reforzando el vocabulario y los conceptos. La sesión concluyó con una ronda de preguntas y respuestas.

Desarrollo de la implementación de la propuesta 2025- II (Instituto Cerros del Sur)

La segunda parte de esta implementación de la propuesta fue con los niños y niñas del ICES tenía como objetivo práctico los saberes que tienen sobre la plaza de mercado, para que al final ellos sean los que construyan su propia plaza. Comenzamos la sesión haciendo una actividad que tenía como objetivo que cada uno de ellos dijera su nombre, edad y en qué curso se encontraba, Aquí reconocimos que cada uno de los niños estaba en un curso diferente, de hecho, algunos estaban en cursos más avanzados no teníamos solo niños y niñas de primaria sino también de bachillerato lo cual, nos enriqueció las perspectivas sobre cómo conciben la plaza de mercado y la huerta.

Fecha	Sesión/ Tema	Objetivo central	Saberes construidos
	Sesión 1: De vuelta a la huerta	-Identificar saberes previos sobre el origen de los alimentos cotidianos	<p>El origen de alimentos como el café, arroz, pan, no se resolvió como un examen de memoria individual, sino como un dialogo en parejas donde los saberes se complementan.</p> <p>El juego de roles permitió corporizar y empatizar con las dinámicas humanas de la plaza</p>
	Sesión 2: Sembrando y conociendo	<p>-Explorar la procedencia alimentaria e interpretar la estructura de una plaza de mercado.</p> <p>-Valorar el trabajo agrícola y realizar siembra directa</p>	<p>Las adivinanzas demostraron la retención de conceptos de roles y alimentos. Dibujar el campo estimuló la comunicación interpretativa</p> <p>Al sembrar lechuga y apio a partir del esqueje, los niños asimilaron el ciclo de vida vegetal de forma tangible.</p>
	Sesión 3: Explorando la plaza de mercado	<p>-Observar, conocer e identificar las actividades socioeconómicas reales de la plaza mediante entrevistas.</p> <p>-Usar el entorno como fuente de memoria social</p>	<p>Los niños mostraron autonomía al trabajar en grupo y entrevistar a trabajadoras con más de 25 años de antigüedad, descubriendo la disciplina de sus horarios.</p> <p>La limitación del presupuesto y la indiferencia de algunos vendedores incitó a los estudiantes a negociar y adaptarse. Descubrieron que la plaza nació en la calle y es fruto de una lucha</p>

			colectiva.
	Sesión 4: Llegando de la plaza	<p>-Organizar y planificar la estructura de su propia plaza basándose en la memoria social recolectada</p> <p>-Valorar los oficios artesanales</p>	<p>En los mapas mentales, los niños concluyeron que la plaza representa “el campesino de la ciudad” y un eje de cuidado comunitario.</p> <p>La creación de miniaturas en arcilla y manillas sirvió para valorar la alfarería y los tejidos indígenas</p> <p>Las entrevistas familiares validaron el dialogo intergeneracional como una herramienta de investigación legítima dentro del hogar.</p>
	Sesión 5: La repollería	<p>-Socializar los resultados del proceso mediante el montaje y atención de una “mini plaza” comunitaria</p>	<p>Al ver que solo el repollo estaba listo para cosecha, los niños crearon el nombre autónomo y resiliente de “la repollería” demostrando el principio de la Educación popular de transformar la realidad concreta</p> <p>La venta no fue netamente transaccional; los niños lideraron la jornada exponiendo sus conocimientos, la historia del cultivo y las artesanías. El éxito radicó en la seguridad y empoderamiento el proceso pedagógico a su comunidad.</p>

La primera actividad llamada *De vuelta a la huerta* tenía como objetivo identificar los saberes previos que tenían los niños niñas y jóvenes sobre los alimentos que consumen a diario lo primero que hicimos, fue entregarles una hoja donde había algunos productos representativos de las familias colombianas como café, pan, arroz etc. Ellos debían pensar y recordar de donde

Imagen 13.

Reconocimiento con niños y niñas del ICES



Nota. Realización de guía de conocimientos
Elaboración propia

provenían estos alimentos, cada uno hablaba con su compañero y preguntaba o se compartían si sabían el origen de esos alimentos. Lo más interesante fue observar cómo la tarea de identificar el origen de esos artículos no se convirtió en un ejercicio individual de memoria, sino en un momento genuino de diálogo de saberes. Los niños inmediatamente empezaron a hablar con sus compañeros, preguntando o compartiendo si sabían de dónde venían esos productos.

Este intercambio fue muy valioso porque nos mostró que el conocimiento no está estancado, aunque algunos no sabían el origen de todos los alimentos, la interacción en pareja permitió que se complementaran. Si un niño sabía que el café venía de "la tierra", el otro podría especificar "del campo" o "de un árbol", creando una red de información muy rica. Por último, ellos tenían que sacar un papelito de una bolsa que teníamos y había algunos de los trabajadores de la plaza como vendedores, compradores, pregoneros y cotereros, cada uno de los niños debía actuar como cada uno de ellos, esperamos unos 5 minutos para que entraran en personaje y luego de eso empezaron a actuar, así poco a poco nos íbamos acercando a las diferentes actividades que se puede encontrar en la plaza.

Para la segunda sesión llamada *Sembrando y conociendo*, el objetivo central era explorar la procedencia de los alimentos mediante dinámicas de interpretación colectiva y siembra, valorando la labor detrás de cada producto en su realidad cotidiana. Iniciamos con una actividad en donde cada uno de los niños tenía una imagen de fruta o verdura o algún personaje de la plaza encima de su cabeza y los demás debían darle pistas para que el que tenía la imagen pudiera adivinar qué alimento o personaje era. El hecho de que dieran pistas pertinentes y específicas sobre los alimentos o el oficio de los trabajadores, sin decir el nombre, demostró que la información de la sesión anterior quedó clara. Luego a través del

uso de imágenes, se llevó a cabo un ejercicio de ubicación de los puestos de la plaza. Esto facilitó que los niños reconocieran la estructura y el funcionamiento de este lugar, por último, ubicamos cada unidad comercial.

Luego, los niños debían dibujar a partir de la descripción de imágenes populares sobre el campo y nuestra realidad. Esta actividad hizo que fortalecieran su capacidad de comunicación de quienes escribían y la capacidad de interpretación de quienes dibujaban, para que así, todos pudieran comprender la labor que hay detrás de cada uno de los alimentos quien lo hace y porqué es tan importante en nuestras vidas.

Para finalizar nos dirigimos a la huerta en donde lo crucial no fue solo plantar lechuga, apio o acelga, sino la manera en que lo hicimos: no desde cero con semillas, sino usando las raíces de verduras que ya se habían cosechado. Esta fue una lección muy clara de explicar, de forma muy tangible, que, al conservar la raíz, la planta tiene la capacidad de volver a crecer, enseñándoles sobre el ciclo de vida del alimento de una manera que tal vez un libro no podría.

En la tercera sesión llamada *Explorando la plaza de mercado*, el objetivo principal era que observaran, conocieran e identificaran las diferentes dinámicas y actividades de la plaza de San Francisco, para lograrlo se plantearon en distintas partes; la primera actividad fue hacerle una entrevista a un vendedor o dueño de un puesto en la plaza, sobre su trabajo y los productos que vendía.

El grupo pudo entrevistar a dos mujeres trabajadoras, la primera de ellas era una señora que tenía un puesto de venta de huevos. Lo que pudimos observar es que los trabajadores de la plaza son personas bastante comprometidas, sus horarios para empezar a trabajar son desde las 6 o 4 de la mañana, les importa la atención al cliente y poder seguir

Imagen 14.

Identificación de la ubicación de las plazas



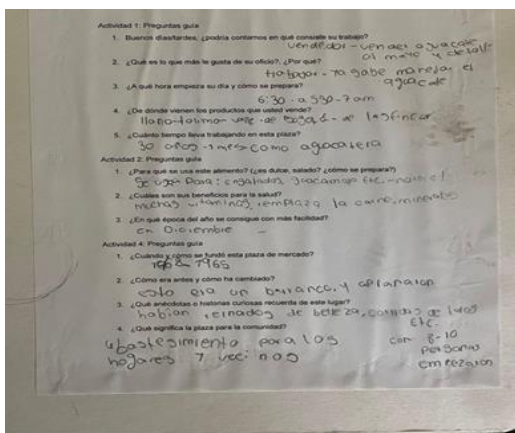
Nota. Socialización en grupo

Elaboración: Propia

trabajando allí. Además, las personas entrevistadas trabajan hace más de 25 años en la plaza generando el sustento para sus familias a través de sus puestos, observamos que los estudiantes estaban interesados en realizar las entrevistas y se sentían cómodos trabajando en grupo para dialogar con las personas de la plaza.

Imagen 15.

Explorando la plaza



Nota. Entrevista a un vendedor de la plaza
Elaboración: Provia

usar la plaza como una fuente de memoria social. Mediante conversaciones con los vendedores y administradores de mayor antigüedad, los niños lograron conocer la historia del lugar, entendiendo que la plaza es un espacio que ha requerido organización y lucha colectiva para sostenerse. Esto refuerza el eje de la Educación Popular, pues se reconoce que el territorio es fruto de la resistencia comunitaria.

Para la cuarta sesión llamada *llegando de la plaza* el objetivo era identificar los saberes y la memoria social recolectada en la sesión anterior, con el fin de proyectar y planificar la organización de su propia plaza de mercado, definiendo sus puestos, roles desde una perspectiva cultural.

La primera actividad se desarrolló en un mapa mental donde se encontraban unas preguntas

Imagen 16.

Completando el mapa mental



Nota. Recolección de información

Elaboración: Propia

través de las respuestas que dieron en las entrevistas que, para la mayoría de las personas, la plaza significa “un abastecimiento para nuestros hogares”, pero también “la plaza es el campesino de la ciudad” haciendo referencia que para las personas de la plaza este lugar es mucho más que un lugar donde se va a comprar.

Por otro lado, se realizó un trabajo manual y artístico (arcilla y manillas). Los cuales cumplieron con una función de reconocimiento. Las miniaturas no son solo arte, sino piezas funcionales que representan la cultura material de la plaza (la alfarería, los utensilios) y las manillas representan los tejidos que hacen nuestros indígenas. fue así como ellos lo hicieron con sus propias manos para que comprendieran el trabajo y el valor que tiene cada una de estas artesanías. Luego, se planteó junto con ellos una representación de la plaza, de allí comprendieron y reconocieron la labor de los indígenas y campesinos que no están muy alejados de nosotros que hacemos parte de la compra de algunos productos.

Finalmente, les entregamos una entrevista a los niños y niñas para que desarrollaran con algún integrante del hogar como puente metodológico entre la Educación Popular y el

que recogían los saberes aprendidos en la plaza de mercado, llegando a diferentes conclusiones como por ejemplo que “la gente de la plaza empieza su labor desde muy temprano” o “que la mayoría de las personas de este lugar lleva muchos años en su labor”. Algunos alcanzaron a entrevistar a personas que les contaron un poco sobre cómo se fundó la plaza de San Francisco y les contaron que “la plaza de mercado comenzó en la calle y se hacían peleas de gallos”. Una de las preguntas que ayudaron a los niños y niñas a entender la labor de la plaza era, ¿qué significa la plaza para la comunidad?, ellos identificaron a

rescate de la memoria histórica familiar, haciendo del diálogo intergeneracional un acto de investigación legítimo.

Para la sesión cinco llamada *La repollería* tenía como objetivo, socializar los resultados del mediante la presentación de una “mini plaza” donde la historia conocimientos culturales que sustentan su labor” llegar a la huerta, vimos que solo el repollo estaba listo para cosechar. Uno de los niños dijo: "¡Pues vendemos solo repollo y nos llamamos La Repollería!". El nombre gustó mucho y todos

estuvimos de acuerdo. La limitación de la cosecha se convirtió en un acto de creatividad y recursividad por parte de los niños y niñas. Esto reafirma el principio de la Educación Popular de trabajar con la realidad concreta y transformarla. El nombre "La Repollería" es una fuerte apropiación simbólica.

La sesión se organizó a través de tareas específicas que permitieron a los niños liderar la

Imagen 18.
La repolleria



Nota. Socialización de sus conocimientos
Elaboración: Propia

experiencia. Mientras un grupo se encargaba de narrar la historia del cultivo y las lecciones aprendidas en sesiones anteriores, otro sector se dedicó a la comercialización del repollo y las artesanías en arcilla. Este ejercicio de venta no fue solo transaccional; fue un refuerzo de su memoria oral y cultural. Al final, lo que el público adquiere no era simplemente un producto, sino el saber acumulado y la narrativa de un proceso pedagógico que logró hacerse visible ante la comunidad.

El proyecto se cierra con éxito en la fase de socialización. La meta de evaluar la contribución se cumple al observar la seguridad y la claridad con la que los niños transmiten los saberes que construyeron, demostrando apropiación.

Imagen 17.
Preparación de la plaza



Nota. Realización de figuras en arcilla
Elaboración: Propia

2.3 Diálogo y participación como sustento de la educación popular

La metodología participativa dialógica, en la que se basó la experiencia, es la base del proyecto. Domínguez y Cuahonte (2018) afirman que esta perspectiva está enfocada en una educación orientada a la acción, donde lo primordial es la comunicación, el compartir experiencias y la potencia creativa del trabajo colectivo. El proyecto aseguró una vivencia educativa en la que los alumnos tomaron un papel central y una responsabilidad activa en su propio proceso de aprendizaje y enseñanza, al adoptar esta posición.

El diálogo entre iguales y la creación conjunta de conocimientos se ubican en el centro de la propuesta pedagógica. En lugar de transmitir el conocimiento directamente, se prioriza que el estudiante tome un rol protagónico en su proceso a través de espacios para la consulta y la indagación activa. La metodología participativa dialógica es fundamental, ya que posibilita la construcción colectiva mediante el intercambio de vivencias, experiencias y saberes, convirtiendo a los niños y niñas en investigadores de su propia cultura, quienes critican, cuestionan y asimilan los conocimientos culturales de su entorno inmediato.

Teniendo esto en cuenta, la propuesta pedagógica se divide en dos etapas, la primera de ellas ocurrió en la huerta Waynakay durante el primer semestre de 2025 donde se tuvo el objetivo de identificar los elementos característicos de la huerta, los procesos de siembra y recolección y algunos elementos propios del contexto. Se planearon alrededor de seis sesiones haciendo uso de un herbario que permita el registro de los aprendizajes y un momento de reflexión; en cada una de las sesiones se propuso un enfoque a una planta o verdura en específico.

La segunda etapa se desarrolló en el segundo semestre de 2025 en la huerta del Instituto Cerros del Sur (ICES), la idea general fue una investigación participativa acerca de cómo funcionan las plazas de mercado, el reconocimiento de los saberes y prácticas culturales alimentarios propios de este espacio y el diseño colaborativo del espacio de la plaza de mercado de los niños y niñas. En este orden de ideas, también se incluyó la salida pedagógica a la plaza de mercado de San Francisco, la cual es la que se encuentra más cerca a la ubicación de la huerta.

Capítulo III Sembrar la ciudad, cosechar la memoria.

Este capítulo presenta el análisis de la propuesta pedagógica. De manera que nos centramos en cómo los niños y niñas a partir de las experiencias reflexionadas y vividas lograron conectar la vida de la huerta con la dinámica de la plaza de mercado. Mas allá de los aprendizajes sobre sembrar, cultivar y cosechar, se analiza cómo cada uno de los participantes rescataron historias de sus familias y abuelos trayendo al presente prácticas culturales y convirtiendo ello en parte de su identidad.

Para facilitar la comprensión de este proceso, se presenta a continuación un mapa conceptual que organiza las categorías y subcategorías emergentes. Este esquema permite observar la relación de las categorías y como cada una de estas se vincula y refleja el camino donde los conceptos que parecen lejanos cobren un sentido.

Figura 7.

Categorías y subcategorías para analizar



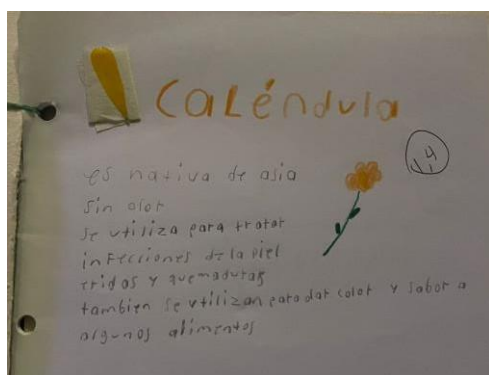
3.1 Prácticas y saberes culturales: La base viva del territorio.

Las prácticas culturales no son solo tradiciones estáticas, sino que, como afirman Carranza et al. (2021) constituyen la “base viva” de un pueblo. En el marco de esta propuesta pedagógica, estas prácticas se manifestaron como un conocimiento que trasciende lo histórico para volverse acción presente. Así, por ejemplo, la hierbabuena dejó de ser una planta aromática para convertirse en recuerdos tradicionales para contar que: “mis abuelos la usan para calmarse cuando están estresados y hacerse un té” (Diario de campo, 2025). Esto nos hace entender que esta planta deja de ser una simple aromática de mercado para ser reconocida como objeto de memoria que implica un saber y trasciende de generación en generación.

El análisis de los diarios de campo muestra el saber sobre la caléndula que sirve para “tratar infecciones de la piel y quemaduras”,

Imagen 19.

Realización del herbario



Nota. Anotaciones de un estudiante **Elaboración: Propia**

De manera similar, en los diarios de campo, se describe que utilizar raíces de verduras (el esqueje), más allá de una técnica de siembra, representó una identificación de la ética cultural campesina en el contexto urbano. En este ejercicio, los niños trascendieron la conceptualización biológica del ciclo de vida para comprender una práctica de soberanía y ahorro que ha sostenido a las familias rurales por generaciones: la idea de que en la naturaleza nada se desperdicia.

(Herbario, 2025) Allí se puede rescatar que la mayoría de los niños dialogaban que sus familias usaban esta planta para curar algunas infecciones de la piel y quemaduras o que algunos se la tomaban en infusiones. Este es un conocimiento que circula en el ámbito del hogar trascendiendo a lo comunitario.

De manera similar, en los diarios de campo, se describe que utilizar raíces de verduras (el

Los niños se conectaron con un saber ancestral que entiende a la planta como un recurso inagotable si se sabe cuidar su raíz. Estos saberes y prácticas se convirtieron en un acto de resistencia cultural frente a la lógica del consumo inmediato, donde todo se compra y desecha. Los niños no solo aprendieron a plantar un esqueje; sino que observaron y comprendieron el respeto por los tiempos de la tierra.

El conocer donde habitan los niños hace parte del saber de una comunidad que vive la cultura en la práctica cotidiana, la ubicación en el mapa, identificando lugares como tiendas, plaza de mercado, iglesias, lugares de rituales y restaurantes, no se hizo como un ejercicio de visualizar mapas sino para reconocer que estos espacios comprenden la dimensión de su barrio entendiendo que la cultura no está alejada de su realidad. Es el fortalecimiento de su identidad en el relacionamiento entre los niños y de espacio que habitan y donde aprenden de prácticas culturales alrededor de la huerta y la plaza.

Imagen 20.

Identificación de lugares de su comunidad



**Nota. Análisis del entorno
Elaboración: propia**

Así, la plaza y las tiendas fueron ubicadas como centros de abastecimiento, pero también como centros de diálogo y las huertas como centros de prácticas del cuidado de la tierra. Esto demuestra que los niños poseen un saber práctico de relación con el espacio geográfico ya que reconocen las rutas que sus padres y abuelos caminan para sostener a la familia. Esta conexión fortalece su identidad, pues el niño dejó de ver el mapa como algo ajeno para entenderlo como un territorio tejido por las memorias de su propia comunidad.

La procedencia de algunos alimentos también conecta al presente con el pasado de sus padres. En el ejercicio en que se habló de los productos representativos (café, pan, arroz) los niños recordarán la procedencia de algunos de los alimentos. Uno de los niños afirma que: “el café viene de un árbol” o “el pan del trigo” están haciendo esa reconexión con la tierra. En el contexto urbano, el mercado suele invisibilizar el campesino y al ciclo biológico, sin

embargo, la propuesta pedagógica permitió que los niños reconocieran la labor que hay detrás de lo que consumen a diario y al hacer el diálogo con sus compañeros confirma que el conocimiento sobre lo que observamos, comemos y practicamos son una construcción colectiva.

La construcción colectiva de significados en medio de la propuesta pedagógica otorga nuevos sentidos y comprensiones más robustas a situaciones que no se consideraban importantes. Por ejemplo, las actividades hicieron necesarias las prácticas de describir y dibujar la labor del campesino y su trabajo, pues así los estudiantes no solo fortalecieron sus habilidades comunicativas, sino que realizaron un ejercicio de justicia simbólica, pues implicó reconocer que detrás de cada vegetal hay un cuerpo que se cansa, un tiempo de espera que no dicta el mercado y una historia de vida que sostiene a la ciudad. El dibujo dejó de ser una manualidad para convertirse en un acto de dignificación del oficio rural rescatando la identidad campesina que habita en sus propias familias y que la ciudad muchas veces les invita a olvidar, al no recibir una lección teórica dictada por un maestro, sino construir un significado a través del diálogo con sus pares. Los niños otorgaron un nuevo valor a lo que comen a diario, comprendieron que el alimento no es un objeto inerte, sino que además que nos nutre es un tejido de relaciones humanas.

El ejercicio de cartografía, donde los niños y niñas identificaron lugares clave de su comunidad, permitió que el barrio dejara de ser un plano para convertirse en un mapa de relaciones y saberes. Al intentar plasmar la magnitud de su entorno, los participantes no se limitaron a los lugares convencionales; buscaron conectar la huerta Waynakay y con otras huertas, pero también con plazas que estuvieran cerca.

Esta práctica se fundamenta en lo que González et al. (2024) definen como el hacer cultural el cual otorga sentido práctico a la teoría; aquí el acto de mapear es la acción concreta donde los niños organizan su realidad.

Imagen 21.

Identificación de lugares de su comunidad



Nota. Análisis de los lugares que conocen

Elaboración: propia

Al reconocer la existencia de otras huertas los estudiantes comprendieron que su trabajo en Waynakay no es un hecho aislado, sino que forma parte de una red de resistencia ambiental urbana. En este sentido, la cultura no es una pieza estática, sino una acción y una memoria viva. Con los niños se comprueba que el saber popular posee una rigurosidad propia ya que a través de lo que viven en su cotidianidad les permite identificar los lugares que frecuenta con su familia.

Al concluir esta actividad, el mapa dejó de ser una simple hoja de impresión para convertirse en el pretexto para reconocer que los niños identificaron la grandeza de su territorio tanto en expansión como en conocimiento donde en cada trazo y en cada calle habita una parte esencial de la identidad que se resiste al olvido, Así el ejercicio cartográfico permitió que los participantes se reconocieran como habitantes de un ecosistema cultural interconectado, donde la huerta y la plaza son los pilares de una comunidad que se construye y se piensa constantemente.

3.2 Educación popular: Tejiendo territorio.

La implementación de esta propuesta pedagógica se sostiene desde la Educación Popular, entendida no como una simple transmisión de contenidos, sino como un proceso de lectura crítica del mundo. Como señala Torres (2007), este se sustenta en principios que rompen modelos “bancarios”, y en el caso de la propuesta, se fortalece al estudiar el entorno y contexto de los niños y niñas.

La interpretación y descripción se fortalecen al acercar a los niños a la comprensión de su realidad. Un ejercicio para acercarse a ello fue el escribir y dibujar. Los niños tomaron imágenes de una realidad rural para que cobrara forma en el papel, las analizaron y construyeron para comprender el porqué de las cosas, así pudieron interpretar y conocer quién siembra y cosecha el alimento y porque su labor es vital dejando de ser un conocimiento pasivo para convertirse en un sujeto consciente de la cadena

Imagen 22.
Interpretación de imágenes



Nota. Realidad rural
Elaboración: propia

de vida que lo sostiene. Es decir, tuvieron un diálogo en el que la labor del campesino y la realidad rural cobran forma.

El reconocimiento del entorno se puso en práctica al realizar la visita a la plaza de San Francisco que les permitió revisar la realidad de un proceso desde lo local a lo general, además se expandieron conocimientos que suelen ser alejados para ellos como la economía, a través de esta actividad cobro un sentido para ellos, la plaza se transformó en un saber real. En este espacio, la variedad de alimentos y donde se encontraban ubicados no se quedó solamente en un libro, sino que también se tocó, se olió en cada uno de los puestos.

Imagen 23.
Interiorización del aprendizaje



Nota. Estudiantes indagando en la plaza
Elaborado: Propio

permitiendo que el sujeto se dé cuenta que su realidad se puede cambiar y se construye desde lo más mínimo como el dialogo con sus vecinos o familiares, bajo esta mirada, la siembra no solo es cosechar hierbabuena, repollo o caléndula sino una forma diferente de entender y transformar.

sentido entender que la plaza es el fruto de la organización, el trabajo colectivo y que la huerta requiere un cuidado constante, los niños están haciendo una lectura crítica de su comunidad.

Este proyecto, logró que la huerta y la plaza fueran espacios de poder y saber. El conocimiento generado no se quedó en la teoría, sino que se manifestó en la seguridad con la que los niños hablaron de su territorio. Esto confirma que la Educación Popular aporta a la revitalización de los saberes,

La Educación popular, permite dar valor a los saberes que se consideran sencillos por ser tradicionales. Dicho esto, a través de esta propuesta los niños entendieron que el trabajo manual tiene un valor especial porque lleva el tiempo y el corazón de quien lo hace. Al hacer la implementación de nuestra plaza, desde la misma organización de la sesión, los niños asumieron roles de liderazgo, lo cual es esencial para romper las jerarquías, pues ellos, al

relatar la experiencia de la siembra y el cultivo, allí no solo estaban repitiendo datos; estaban exponiendo su propia realidad, lo que hicieron y lo que vivieron.

La educación popular permite reconocer como se construye conocimiento en la práctica. Los

Imagen 24.
nuestra mini plaza



Nota. exposición sobre lo aprendido
Elaboración: propia

niños al explicar cómo cuidaron la tierra y sembraron, estaban siendo conscientes de su propio proceso de aprendizaje ante la comunidad, el grupo encargado de la venta del repollo y las

artesanías en arcilla desarrollaron una narrativa para que el público no solo comprará un vegetal sino un conocimiento que se estuvo construyendo. De este modo “La Repollería” hizo que la actividad de la mini plaza rescatara la esencia de lo vivido en la plaza de mercado de San Francisco al vender las artesanías de arcilla y manillas.

La huerta, a diferencia de la plaza que se presenta como un macrocosmos social y cultural, funciona como un microcosmos ético y productivo. En ella se establece una relación directa con el entorno natural que promueve valores esenciales para la sustentabilidad del medioambiente. González (2017) argumenta que la huerta es un lugar educativo fundamental para compartir saberes y comprender de manera integral el origen de los alimentos, dado que permite entender todo el proceso desde la siembra hasta el consumo, proporcionando a los niños un espacio de libertad y conexión directa con la naturaleza.

Una de las características más destacadas de esta vivencia fue la educación de los niños en una ética ambientalista, que no se entiende como una enseñanza moral abstracta, sino como una actitud práctica que surge del abordaje de problemas concretos del espacio territorial. Según indica Mariño (1994), estos espacios no deberían ser considerados únicamente como partes de la apreciación cultural pasiva, sino también como contextos para el compromiso activo y la conciencia crítica. Los niños se encontraron con problemas reales en la huerta, como las plagas, lo que los llevó a cuestionarse su realidad y buscar soluciones ecológicas. Esto consolidó una ética del cuidado que se fundamenta en la acción consciente.

Este enfoque se evidenció cuando los niños de la huerta

Waynakay se enfrentaron a las infestaciones de tijeretas y caracoles que afectaban los cultivos. En lugar de esperar una respuesta exterior o la utilización de productos químicos que podrían perjudicar el ecosistema, los niños conversaron con los responsables del huerto para encontrar opciones ecológicas, como plantar cebollas y ajos para utilizarlos como insecticidas naturales. Esta habilidad de cuestionar la plaga y encontrar respuestas territoriales reforzó una empatía profunda hacia el trabajo agrícola y estableció una ética del cuidado fundamentada en la acción consciente. Los niños comprendieron que el respeto por los ciclos naturales y el saber de las propiedades de las plantas resultan más útiles que la utilización de productos químicos externos, lo cual demuestra un entendimiento profundo de la sostenibilidad que va más allá de la simple instrucción técnica.

El testimonio de Santiago, que asoció

Imagen 25.

Siembra de pesticidas naturales



Nota. Estudiantes sembrando hierbabuena

Elaboración: propia

Imagen 26.
Semilleros



Nota. Estudiantes realizando la siembra de semilleros

Elaboración: propia

el trabajo en la huerta con la importancia de ser paciente, fue un descubrimiento significativo en lo que respecta al desarrollo personal en este espacio. El niño dijo que la siembra necesita de paciencia para cosechar, admitiendo que los periodos naturales no son instantáneos. En este proceso de espera activa, se promueve un crecimiento personal en el que el niño entiende que la atención continua es lo que posibilita obtener resultados, consolidando una ética de compromiso y consideración hacia los ritmos vitales del ecosistema.

3.3 “La Repollería”: de la huerta a la plaza

La huerta y la plaza son los ejes de un proceso singular: la primera es el espacio donde comienza y se ampara la vida, mientras que la segunda es el lugar de reunión donde se hace partícipe a la comunidad de dicho saber. Esta comprensión preliminar permitió ubicar la propuesta pedagógica dentro de un contexto situado, en el que los niños no serían simplemente receptores de información, sino integrantes activos de un proceso que vincula el cuidado del planeta con la interacción social.

La comprensión de que los niños no llegan a la huerta sin un saber adquirido, sino con un conjunto de

Imagen 27.

Recolección de compostaje

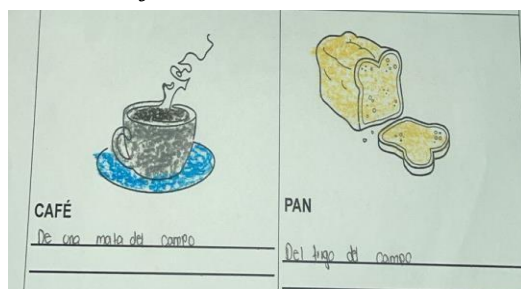


Nota. Estudiantes del Ices realizando la dinámica de compostaje

Elaboración: propia

Imagen 28.

Guía de trabajo



Nota. Una de las respuestas de los estudiantes

Elaboración: propia

conocimientos obtenidos en casa y en la comunidad, fue el punto de partida para este conocimiento previo se observó en la sesión "De vuelta a la huerta" cuando los niños, al identificar el origen de alimentos como el café y el arroz, interactuaron para aumentar sus saberes. Mientras uno aseguraba que el café venía de "la tierra", otro lo especificaba al indicar que era "del campo" o "de un árbol". Este intercambio

evidenció que el conocimiento se actualiza y se enriquece mediante el diálogo, y mostró que

los niños entienden que los alimentos no surgen en el mercado, sino que son producto de un ciclo que comienza en la tierra.

La producción y el intercambio dejaron de ser conceptos abstractos para convertirse en una experiencia territorial, gracias a la creación de un ciclo fundamental de aprendizaje entre la huerta y la plaza del mercado. Bravo (2020) señala que las plazas de mercado, además del intercambio comercial, son puntos de encuentro e intercambio cultural, y núcleos para la resistencia cultural y la construcción colectiva de patrimonio.

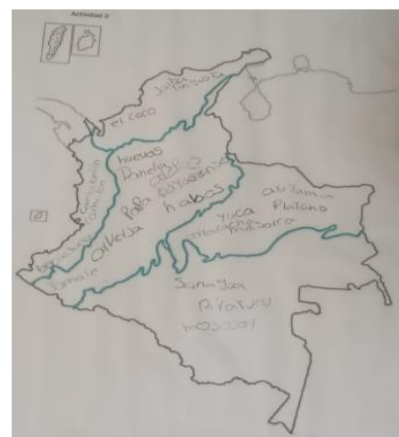
Esta comprensión se intensificó durante la salida pedagógica a la Plaza de San Francisco. En este lugar, los niños no solo vieron pasivamente el acto de compraventa, sino que, por medio de las entrevistas etnográficas hechas a los vendedores, pudieron comprender la plaza como un espacio donde perdura y se expresa la cultura campesina en el corazón de la ciudad. "El campesino de la ciudad es la plaza" es una de las frases que se encuentran en los mapas mentales, resume el potencial de los niños para reconocer que tras los puestos de venta hay una identidad regional y una raíz rural que se niega a extinguirse en el entorno urbano. Los niños mostraron que la plaza actúa como un nodo geográfico que une las zonas urbanas y rurales, al vincular en sus mapas el pescado con el Océano Pacífico y la papa con los Andes. Esto es consistente con lo que propone Bravo (2022).

Este reconocimiento está directamente relacionado con el propósito de afianzar los conocimientos y las prácticas culturales a través de la vinculación de los dos espacios, también con el objetivo específico de poner en marcha acciones que incorporen tanto la siembra como la construcción conceptual de la plaza reconociéndola un escenario activo para valorar las prácticas culturales.

En la sesión "De vuelta a la huerta", los niños colaboraron de a dos para terminar una hoja de trabajo acerca del origen de alimentos como pan, arroz y café. Se percibió que aquellos que conocían el origen del café, "la tierra", compartían la información a sus

Imagen 29.

Mapa de Colombia con los alimentos



Nota. Desarrollo de una de las actividades en la plaza de mercado

Elaboración: propia

compañeros, quienes en un principio habían dicho "del supermercado". Esta interacción no fue liderada por las docentes; más bien, se presentó de manera espontánea debido a la necesidad común de dar respuesta al problema, mostrando que el diálogo permite actualizar y enriquecer el conocimiento.

Posteriormente, durante la sesión "Llegando de la plaza", los niños desarrollaron un mapa mental donde recogieron los saberes aprendidos en la visita a la Plaza de San Francisco. Una de las preguntas que sirvió de guía fue: ¿Cuál es el significado de la plaza para la comunidad? Los niños descubrieron que, para los trabajadores y trabajadoras de la plaza, este sitio representa "un abastecimiento para nuestros hogares", basándose en las respuestas obtenidas durante las entrevistas a los vendedores, muchos de los cuales tenían más de 25 años de laborar allí. Asimismo, al situar los productos en el mapa por regiones, vincularon el pescado con el océano Pacífico y la costa, y la papa con las áreas rurales de los Andes. Esto demuestra que tienen un entendimiento geográfico y cultural de dónde provienen los alimentos, que va más allá de considerar al mercado solamente como un lugar de consumo.

La articulación entre la huerta y la plaza de mercado constituye lo que Mariño (1994) denomina un "aula viva", un espacio donde los conceptos abstractos adquieren significado concreto a través de la experiencia directa. Esta articulación posibilita comprender de forma integral el ciclo alimentario: la huerta, que es el espacio donde se inicia y protege la vida, y donde los alimentos se producen mediante la atención

a la tierra y el respeto por los ciclos naturales; y la plaza, que representa el sitio de reunión en el que este saber y estos productos son compartidos con la comunidad, completando así el ciclo que va desde sembrar hasta consumir. La plaza, según Coronado (2010, citado en Bravo, 2020), es el espacio donde se fortalece la identidad y se mantiene viva una memoria cultural relacionada con la alimentación. Por su parte, como apunta González (2017), la huerta permite comprender el proceso completo desde que se siembra hasta que se consume. Este ciclo alimentario, que incluye la producción, la distribución, el intercambio y el consumo, se

Imagen 30.

Reconocimiento de imágenes sobre la plaza



*Nota. Realización del juego "adivina quién"
Elaborado: propia*

Como Valery Sofia indicó, la experiencia les permitió "salir del colegio y preguntarles a los niños qué hacían", transformando la plaza en un espacio donde comprendieron que cada comida tiene una historia, un lugar de origen y un individuo que la cultiva y se encarga de llevarla hasta la ciudad. Los niños, al volver al espacio de intervención pedagógica, manifestaron que "la señora trabaja mucho y se levanta muy temprano para traer los huevos de lejos", lo cual demuestra que entendieron la dimensión humana y territorial involucrada en el producto.

Por último, la capacidad de los niños para pasar de ser meros receptores de información a convertirse en agentes de cambio de su realidad, con el uso de la recursividad como herramienta, demostró la conexión entre la huerta y la plaza como ciclo alimentario integral.

Es el proyecto de "La Repollería", que fue la plaza construida por los niños y, que constituyó la expresión máxima del ciclo alimentario vivido de manera integral los niños. La recursividad que los niños demostraron ante una cosecha insuficiente de repollos fue lo que inspiró la creación del proyecto. Uno de los niños sugirió en vez de desalentarse o cancelar la actividad: "¡Entonces vendemos solo repollo y nos denominamos 'La Repollería'!" La agrupación aceptó este planteamiento, evidenciando que la restricción se transformó en un ejercicio de creatividad y apropiación simbólica. Los niños no solo se dedicaron a vender un producto; además, lideraron una etapa de socialización del saber al relatar a los clientes cómo había crecido la planta y qué métodos de cuidado se habían empleado, completando así el ciclo alimentario: desde la siembra con ética medioambiental hasta el intercambio en la plaza. Este hecho fortalece la plaza y la huerta como lugares donde no solo se cultivan hierbabuena, caléndula o repollo, sino también como espacios en los que se desarrolla una nueva forma de entender y transformar la realidad. Los niños, al vender lo que ellos mismos cultivaron, demostraron su rol como sujetos productivos y contadores de su proceso de aprendizaje individual y colectivo, lo cual es consistente con la meta de robustecer y reanimar los

Imagen 32.
Entrevista a un vendedor



Nota. Una de las estudiantes haciendo el ejercicio de entrevista.

Elaboración: propia

conocimientos y las prácticas culturales a través de la articulación de ambos espacios.

3.4 Raíces que Cuentan Historias: La Memoria Biocultural como Herencia Viva

La idea de memoria biocultural, presentada en 2008 por Barrera-Bassols y Toledo, posibilita el análisis de la herencia dinámica generada a partir del intercambio entre los conocimientos humanos y la vegetación de un área. El presente trabajo de grado comprendió la memoria no como un depósito de lo que ha ocurrido, sino como un ciclo vivo en el que plantar y cuidar plantas se convirtió en una forma de transmitir una herencia que vincula los antecedentes familiares con la vida actual de los niños. A lo largo de todo el proceso, los niños y las niñas no solamente aprendieron técnicas de siembra, sino que además aplicaron saberes preexistentes en sus hogares, dándoles un nuevo sentido en la huerta y la plaza.

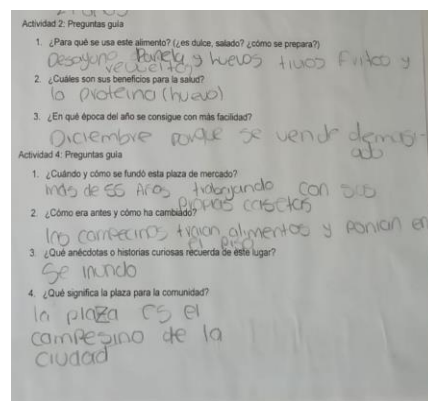
Desde las primeras sesiones, se hizo evidente el "corpus", una palabra que Toledo y Barrera-Bassols (2008) emplean para aludir a lo simbólico y cognitivo de la memoria. En la sesión "De vuelta a la huerta", cuando los niños realizaron la actividad de decodificación de imágenes, no solo reconocieron productos como el arroz o el café, sino que además recordaron historias que los conectaban con sus "abuelos en las fincas y veredas". Este intercambio evidenció que el conocimiento no permanece inmóvil, sino que se renueva y mejora mediante la conversación. Cuando se hizo una visita a la Plaza de San Francisco, este conocimiento simbólico se intensificó.

Los niños indicaron, a través de las guías de entrevista que completaron directamente con los comerciantes, que los trabajadores del mercado poseen un conocimiento específico acerca de la "procedencia y origen" de la comida.

La metodología de sembrar por rebrote fue la que reflejó con mayor claridad la "praxis", entendida por Barrera-Bassols y Toledo como el espacio

Imagen 33.

Entrevista escrita



Nota. Una de las entrevistas de los estudiantes

Elaboración: propia

operativo en el que, a través de acciones sobre lo vivo, se transforma la memoria en cuerpo. En la sesión "Sembrando y conociendo", a diferencia de una siembra tradicional que comienza con semillas, los niños usaron raíces de lechuga, acelga y apio que ya se habían cosechado. Este ejercicio específico les permitió comprender algunas plantas pueden volver a crecer si conserva la raíz. Esta interacción directa con el ciclo vital de la planta aseguró que lo aprendido no fuera una idea abstracta, sino un acto específico que mantiene la vida y respeta las costumbres agrícolas en la ciudad.

La memoria biocultural también fue fomentada por la identificación del territorio circundante. Durante la sesión "Conociendo y sembrando", los niños y las niñas realizaron una excursión al parque ecológico Cerro Seco, un sitio que forma parte de su vida diaria, pero que solo habían visitado en pocas ocasiones con el objetivo de concentrarse en los conocimientos presentes allí. La travesía les permitió, desde la perspectiva de la memoria biocultural, tener una visión más extensa del territorio, al reconocerlo no solo como un sitio con cemento y calles, sino además como un manantial de conocimientos culturales vinculados con los recursos naturales y el cuidado medioambiental.

Los niños se dieron cuenta de que Cerro Seco, un lugar cercano a sus casas, alberga una rica biodiversidad digna de ser protegida. Mientras paseaban por allí, encontraron

Imagen 34.
Siembra de plántulas



Nota. Una de las estudiantes haciendo esqueje con las verduras
Elaboración: propia

muchas especies diferentes de animales e insectos que viven en el lugar, incluyendo la rana sabanera. Este reconocimiento fortaleció su sentido de pertenencia y responsabilidad hacia su entorno, elementos esenciales para que la memoria biocultural no sea únicamente un recuerdo de lo que sus abuelos dijeron, sino que se renueve en el presente como una obligación activa con el lugar en el que viven. En consecuencia, el viaje a Cerro Seco se convirtió en un nexo entre lo que sus familias les transmitieron y la experiencia directa con la naturaleza. Esto permitió que los niños comprendieran que su barrio no es solamente un lugar de tránsito, sino un espacio repleto de recursos, historias y vida, que también es parte de su herencia biocultural.

En varios momentos del proceso, se observó la reactivación de la memoria, que consiste en dar un nuevo sentido a la relación con lo vivo en el presente. Esto fue evidente tanto en el reconocimiento de los conocimientos medicinales transmitidos de generación en generación como en la habilidad de los niños para apoderarse simbólicamente de su vivencia en la huerta y la plaza.

Imagen 35.

Visita a Cerro Seco



Nota. diálogo entre los líderes de la huerta sobre el parque
Elaboración: propia

La memoria biocultural también se observó cuando los niños comentaron que sus abuelos hacían un té para tranquilizarse frente al estrés. Fue algo similar a lo sucedido con la hierbabuena, convirtiendo a una planta aromática en un elemento de memoria afectiva que sobrepasa generaciones. La conexión entre la memoria biocultural y las prácticas culturales se hizo clara en la forma en que los niños no solo recibieron información, sino que también la compartieron, lo cual fortaleció el diálogo intergeneracional.

La experiencia de "La Repollería" fue el punto culminante de esta revitalización. Cuando los niños llegaron a la huerta y constataron que solo el repollo estaba listo para ser cosechado, no se desanimaron ante la escasez. Esta acción creativa frente a la penuria muestra que la memoria biocultural no es simplemente una práctica nostálgica de rescate, sino un método activo para cambiar la realidad utilizando los recursos existentes.

En esta sesión, los niños tomaron posiciones de liderazgo. Mientras un grupo relataba la historia de cómo se cultivaba el repollo, incluyendo las soluciones ecológicas que utilizaron para manejar las plagas, otros niños estaban concentrados en comercializar artesanías de arcilla y repollos que ellos mismos habían creado. Los niños, al contar la historia de su planta, demostraron que no eran meramente observadores, sino guardianes activos de un patrimonio biocultural que ahora ven como fundamental para su territorio. El repollo, un organismo que se cuidó y entendió durante toda su etapa de crecimiento, se transformó en el eje central de una historia que los niños consiguieron transmitir con claridad y firmeza ante la comunidad.

Imagen 36.

Organización para "La Repollería"



***Nota. Los estudiantes planearon como sería la plaza de mercado
Elaboración: propia***

Así, en este proyecto la revitalización de la memoria biocultural no fue un ejercicio nostálgico, sino un instrumento de identidad que permitió que los niños se sintieran identificados con los paisajes de sus ancestros y proyectaran esos saberes al futuro. Cuando se vincularon directamente con la tierra, los vegetales y las personas que residen en la plaza dejaron de ser simples observadores para convertirse en investigadores activos de su entorno

natural y en narradores de un legado que ahora consideran como propio. Este procedimiento tiene como finalidad robustecer y reactivar las prácticas y los conocimientos culturales. Al validar lo que traen de sus casas y al dejarles contar su propia experiencia, se estableció una relación de igualdad entre el saber académico y el popular, además de que se educó a los niños como custodios activos de su patrimonio.

3.5 Conclusiones de una memoria que se siembra

En estas conclusiones, se presenta la cosecha, donde se analizan los frutos de un proceso pedagógico que transitó entre la huerta y la plaza. Aquí se evidencian los hallazgos finales de una experiencia que no solo buscó técnicas de siembra, sino que se propuso como un acto para visibilizar las manos y las historias de quienes alimentan a la ciudad. A través de una mirada reflexiva se exponen los diálogos y la forma en que los niños se reconocieron como sujetos críticos capaces de entender su territorio que está lleno de saberes que merecen ser defendidos y reconocidos.

Respecto a *la problemática* que dio origen a esta investigación, que tiene que ver con la fractura territorial entre las huertas de Arborizadora Alta y Potosí y la Plaza de Mercado San Francisco en Ciudad Bolívar, esta se convirtió en el eje pedagógico que posibilitó visibilizar, problematizar y empezar a establecer puentes tanto simbólicos como experienciales entre estos dos lugares. La investigación corroboró que la separación física entre las huertas y la plaza no es simplemente un dato cartográfico, sino una posibilidad de conocimiento: antes de la intervención, los niños sabían que la plaza era un lugar distante para ir a comprar y que la huerta era un área de siembra, el relacionamiento entre los dos espacios no era tan claro. La desconexión espacial se presentó, en un principio, como una falta de comprensión del ciclo alimentario.

La propuesta pedagógica fue capaz de convertir la distancia en un trayecto de aprendizaje significativo: los niños, al desplazarse simbólica y físicamente desde la huerta hasta la plaza, establecieron un puente de sentido. La fractura dejó de ser un vacío y se transformó en el espacio en que tiene lugar la historia, la identidad y el trabajo. La contribución más significativa para solucionar el problema no fue técnica (acortar la distancia), sino de carácter pedagógico, simbólico y social. Los niños, al conectar esta fractura, entendieron que su barrio no es simplemente un grupo de puntos separados en un mapa, sino una zona construida a partir de las memorias de su comunidad. Esto ayudó a fortalecer la cooperación, el diálogo entre generaciones y el capital social comunitario.

La propuesta pedagógica e investigativa demuestra que una propuesta educativa articulada tiene el potencial de convertir una ruptura espacial en un poderoso objeto de aprendizaje. Aunque la distancia física no se soluciona, se crean puentes de sentido que posibilitan a los niños entender críticamente su territorio, apreciar el esfuerzo del campesinado y actuar con creatividad para establecer las conexiones que la estructura urbana les niega. Se les brinda así un método para habitar de manera crítica la distancia y la fractura para empezar a coser desde la experiencia, la memoria y el trabajo en conjunto.

Respecto a la pregunta de investigación que se planteó al comienzo del proyecto, se puede concluir que la conexión entre la plaza de mercado y la huerta, considerados espacios de aprendizaje y memoria biocultural ayudaron a consolidar los conocimientos y prácticas culturales en los niños y niñas de ICES y Waynakay de forma significativa, vivencial y transformadora, más allá del simple traspaso de información. Esta articulación constituyó un ciclo pedagógico vivo que posibilitó que los niños entendieran el proceso integral de alimentación y cultura, desde la siembra hasta el intercambio comunitario.

Al conectar estos dos lugares, los niños experimentaron un ciclo completo: por una parte, los niños y niñas en la huerta, adquirieron una ética de cuidado, paciencia y resolución ecológica de problemas como las plagas, así como el valor del trabajo manual; Por otro lado en el ICES con la dinámica de la plaza, ratificaron socialmente ese conocimiento al entender el esfuerzo del agricultor, la geografía de los alimentos y la plaza como un espacio de organización comunitaria y resistencia. La articulación de la huerta Waynakay y la plaza de mercado permitió que los niños y niñas dejarán de ver estos espacios como escenarios aislados para comprenderlos como un sistema vivo de memoria biocultural. Se concluye que la revitalización de saberes no ocurrió mediante la repetición de conceptualización, los participantes no solo aprendieron técnicas agrícolas, sino que reconocieron historias de sus familias a través de la siembra de algunos alimentos. Este proceso transformó espacios cotidianos, donde la identidad se fortaleció al validar que el saber del hogar y de la plaza tienen un valor y conocimiento fundamental. *Horizontalidad en el proceso educativo.* La educación popular no solo fue una implementación de metodología, de hecho, fue la base y alma de esta propuesta, gracias al diálogo se logró que el conocimiento no fuera impuesto, sino que brotara de forma progresiva mientras estábamos en la práctica, ya que cuando se reconoce al niño como un sujeto de saberes activo alcanza a nombrar al mundo con voz propia. Esta horizontalidad facilitó que diferentes relatos tuvieran la

misma importancia que alguna teoría logrando un aprendizaje.

Los niños y las niñas no vinieron sin conocimientos; se les reconoció y validó lo que ya sabían, como el uso de la hierbabuena y la caléndula con fines medicinales. Legado de los abuelos o el método de compostaje como una forma de ahorro en el campo. Estos conocimientos se actualizaron y convirtieron en conocimientos compartidos al dialogar con sus pares, los comerciantes de la plaza y las profesoras. Incluso contribuyeron el diseño del libro álbum, nutrido por los herbarios y los relatos de cada una de las actividades, en el que se logró documentar no solo datos técnicos sino la sensibilidad de los niños frente a la tierra. Este funciona como un archivo de la experiencia que permite que los saberes aprendidos no se pierdan. Este es anexado y presentado al final del trabajo dando cuenta de las experiencias vividas.

Las prácticas culturales se revitalizaron cuando fueron resignificadas como acciones de resistencia, soberanía y construcción de identidad, tal y como ocurrió cuando los niños entendieron que “nada se desperdicia en la naturaleza” o que “la plaza es el campesino de la ciudad”. Esto se refleja en el proyecto de “La repollería”; los niños no repitieron una práctica de mercado, sino que regeneraron una nueva práctica cultural al actuar como agentes creativos.

Esta experiencia demostró que los niños y niñas son sujetos capaces de transformar su realidad a partir de la creatividad. Al realizar su unidad comercial de la plaza de mercado demostró como los niños pueden adaptar sus propios conocimientos; ante la limitación de una cosecha de un solo alimento surgió una respuesta colectiva, autónoma y cargada de simbolismo. Se concluye que la Educación Popular en contextos urbanos debe apostar por la recursividad; cuando los niños lideraron la narrativa y la “comercialización” de sus propios productos (como las artesanías en arcilla y las manillas), desarrollaron una seguridad y claridad que le permiten posicionarse como un ciudadano activo y consciente de la cadena de vida que lo sostiene.

La naturaleza un organismo vivo: Se aprendió a comprender que la naturaleza va mucho más allá del consumo, que es más bien un organismo vivo que si se conserva tiene la resistencia de sostenernos más tiempo, identificándolo como un patrimonio bicultural donde hay un tesoro de saberes, olores y sabores que se enfrentan a la contaminación y el olvido. El cuidado del medio ambiente, no se abordó solo desde una ecología teórica o de cartilla, sino desde una ética del cuidado profundamente arraigada en el territorio. La implementación

pedagógica logró que la protección del entorno emergiera en diferentes momentos clave que demuestra como los niños y niñas fortalecieron su relación con la naturaleza; pasando de ser observadores a ser conscientes de su biodiversidad, la protección y el cuidado del medio ambiente dejaron de ser solo conceptos conocidos para transformarlos en algo de su diario vivir.

La memoria dejó de ser un ejercicio nostálgico y se transformó en una herencia activa: los niños y niñas, al plantar un compostaje, al describir cómo usaban la caléndula sus abuelas y al identificar a Cerro Seco como un lugar de diversidad biológica que deben proteger, hicieron uso de su memoria como elemento organizador de lo que viven hoy. Así, la articulación entre huerta y plaza ayuda no a propagar una cultura fija, sino a establecer las bases para que los niños y las niñas se reconozcan como sujetos culturales activos, con la capacidad de leer su entorno, dignificar su herencia y cambiar su realidad.

Desde los saberes populares, se comprendió que resguardar la naturaleza es, en esencia proteger la salud de la comunidad. Esto se ve desde las camas de cultivo que simboliza para los niños recuperar espacios degradados y convertirlos en fuentes de vida. Además, a lo largo de esta propuesta se reconoció que hay una humanización de la cadena alimenticia, se logró romper la invisibilidad que la ciudad muchas veces impone sobre el campesino y el trabajador popular. Los niños y niñas observaron las diferentes dinámicas que hay allí y se le dio una visibilidad a la organización colectiva que sostiene la vida en el barrio dignificando el oficio del cotoero, vendedor y el pregonero al comprender que alimentarse es un acto político de gratitud y reconocimiento hacia quienes trabajan la tierra y el mercado.

Finalmente, el *tiempo fue un factor restrictivo*, se reconoce que el tiempo impidió ampliar la experiencia de la “mini plaza” y profundizar en saberes. Así mismo, un punto de reflexión crítica fue la pérdida de algunas siembras. Aunque esto dificulta una cosecha diversa, deja abierta una oportunidad pedagógica al comprender que esta pérdida hace parte de la realidad del saber campesino. En ese sentido, como todo proceso las limitaciones se

convierten en reflexiones pedagógicas. Queda como reto para futuras intervenciones analizar con los niños factores climáticos y del suelo que afectaron las plantas, entiendo que el campesino también vive esa incertidumbre y que aprender ¿por qué una semilla no brota? Es tan valioso como cosechar el fruto.

Cerramos este ciclo con la certeza de que la huerta y la plaza son mucho más que tierra y comercio; son el espejo donde nuestros niños se reconocen como herederos de una historia de lucha, recordándonos que, en cada surco, en cada pregón habita la memoria viva que sostiene nuestra identidad.

Referentes bibliográficos

Álvarez Álvarez, C. (2008). *La etnografía como modelo de investigación en educación*.

Bravo, R. Á. (2020). *La plaza de mercado como escenario para la identificación de diversos fenómenos socioculturales e interculturales en el continente americano*. Apuntes: Revista de Estudios sobre Patrimonio Cultural, 33. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.apu33.pmei>

Bravo, R. Á. (2022). *La plaza de mercado, escenario de preservación cultural y creación visual*.

Brito Lorenzo, Zaylín. *Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire*. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Enero 2008. ISBN 978-987-1183-81-4

Borda, O. F. (1999). *Orígenes universales y retos actuales de la IAP. Análisis político*, (38), 73-90.

Borda, O. F. (2009). *La investigación acción en convergencias disciplinarias*. Revista paca, (1), 7-21.

Calderón, J, López Cardona, D (s,f). I *Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*. Orlando Fals borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación.

Carranza Patiño, H. M., Tubay Moreira, M. F., Espinoza Briones, H. B., & Chang Muñoz, W. L. (2021). *Saberes ancestrales: una revisión para fomentar el rescate y revalorización en las comunidades indígenas del Ecuador*. *Journal of Science and Research*, 6(1), 212–223. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5659722>

Centro Nacional de Memoria Histórica (2023). *Fotopaseo de la memoria histórica de Potosí, Ciudad Bolívar*. CNMH.

Colmenares E., A. M. (2012). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3(1), 102-115.

Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). *Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación*. Diario Oficial No. 41.214.

González, D. H. (2017). *El huerto urbano: estrategia alternativa para mejorar el acceso de alimentos en las sociedades urbanas*. CDMX.

González Terreros, M. I., Vargas Franco, L. D., & Castaño Arenas, E. (2024). *Prácticas culturales. Experiencia educativa en una comunidad indígena en Colombia. Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas, 21*. ISSN: 2675-5432.

González-Terreros, M.-I., López Gómez, W. D., Cardona Sánchez, F. y Rojas-Pabón, M. (2025). *Estrategias educativas que consolidan sentidos de vida en sectores populares*. *Educación y Ciudad*, (49), e3409. <https://doi.org/10.36737/01230425.3409>

González-Terreros, M. I., Rojas-Pabón, M., Pinilla-Valderrama, T. A., López-Gómez, W. D. y Álvarez, N. H. (2024). *Prácticas populares por el derecho a la ciudad. El proyecto Escuela Comunidad como productor del espacio urbano en Bogotá*. *Bitácora Urbano Territorial*, 34(I): 70-82. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v34n1.112046>

Hernández-Domínguez, R., & Cuahonte-Badillo, L. C. (2018). *La metodología participativa: una alternativa para fomentar la comunicación y el trabajo colaborativo en el aula*. *Cinzontle*, 3(2). <https://revistas.ujat.mx/index.php/Cinzontle/article/view/2213>

Marchant Santiago, C., Fuentes Acuña, N., Kaulen Luks, S., Ibarra, J.T. (2020). *Saberes locales en huertas de montaña del sur de los Andes: un refugio de memoria biocultural mapuche pewenche*. *Pirineos*, 175, e060.

Mariño Solano, G. (1994). *Etnografía de plazas de mercado de Bogotá*. *Revista Aportes*, (35). Dimensión Educativa.

Maturana Moreno, G. A. y Garzón Daza, C. (2015). *La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente*. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.

Medina Pérez, M. y Escalona Velázquez, A.: *"La memoria cultural como símbolo social de preservación identitaria"*, en Contribuciones a las Ciencias Sociales, Enero 2012, www.eumed.net/rev/cccss/17/

Melo Sea, D. (2020, junio). *Pérdida de identidad cultural: Un retroceso para las comunidades indígenas y, por ende, para el turismo* [Ponencia]. V Congreso Virtual Internacional Desarrollo Económico, Social y Empresarial en Iberoamérica, Virtual. <https://www.eumed.net/actas/20/desarrollo-empresarial/66-perdida-de-identidad-cultural.pdf>

Muñoz D Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). *La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular*. Espacio Abierto , 17 (4), 615-627.

Navarro Mejía, W. E. (2016). *El valor de la etnografía en la investigación educativa*. Revista Vínculos, 12(1), 5. <https://doi.org/10.14483/2322939X.10705>

Olivera Rivera, E., & Orellana Saavedra, Á. (2005). *Escuchemos a Paulo Freire: Una mirada a la Educación Popular*. Revista Electrónica Diálogos Educativos, 5(10), 35–51. http://www.umce.cl/~dialogos/n10_2005/olivera.swf

Torres Carrillo, A. (2007). *Educación popular: Trayectoria y actualidad*. Universidad Pedagógica Nacional / IPAL.

Anexos.

Anexo A. Entrevista, salida a la plaza.

NOMBRE: Santiago - Olguin

Actividad 1: Preguntas guía

1. Buenos días/tardes. ¿podría contarnos en qué consiste su trabajo?
vendedor - vendiendo aguacate
2. ¿Qué es lo que más le gusta de su oficio?, ¿Por qué?
al malo y detalle
3. ¿A qué hora empieza su día y cómo se prepara?
trabaja - ya sabe manejar el
aguacate
6:30 - a 5:30 - 7 am
4. ¿De dónde vienen los productos que usted vende?
Hano - tomo - valle - de - bogota - de - la - finca
5. ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en esta plaza?
30 años - 1 mes como aguacatera

Actividad 2: Preguntas guía

1. ¿Para qué se usa este alimento? (¿es dulce, salado? ¿cómo se prepara?)
Se usa para: ensaladas, guacamole etc. - normal
2. ¿Cuáles son sus beneficios para la salud?
muchas vitaminas, reemplaza la carne, minerales
3. ¿En qué época del año se consigue con más facilidad?
en Diciembre -

Actividad 4: Preguntas guía

1. ¿Cuándo y cómo se fundó esta plaza de mercado?
1962 - 1965
2. ¿Cómo era antes y cómo ha cambiado?
esto era un burrico, y aplanaion
3. ¿Qué anécdotas o historias curiosas recuerda de este lugar?
habían, reinados de belleza, concursos de laos
etc.
4. ¿Qué significa la plaza para la comunidad?
abastecimiento para los hogares 7 vecinos
con 8-10 personas
empezaron

Anexo B. Desarrollo de la actividad en la plaza



Anexo C. Entrevista a padres y madres de familia

IAN

ENTREVISTANDO A MIS PAPAS O A MIS ANCESTROS SOBRE LA PLAZA DE MERCADO

1. cuál es la plaza de mercado que su familia ha frecuentado más históricamente?

la Plaza de mercado Perpetua es la de barrio

2. ¿quién le enseñó a comprar o a escoger las frutas y verduras? ¿Qué consejos le dieron?

las frutas y verduras me enseñó mi mamá
la frutas que son frescas y buen estado la mis verduras

3. Además de comprar, ¿qué otra función cree que tiene la plaza?

también funciona como un mercado y también un mercado de lazo y otros y Juras

4. ¿Cree que los trabajadores de la plaza (vendedores, tenderos) tienen un conocimiento o un saber especial sobre los alimentos que no se encuentra en otras tiendas? ¿Cuál es ese saber?

conocimiento sobre la frescura y calidad de los productos información sobre la procedencia y origen de los alimentos

Anexo D.

Enlace del libro álbum:

<https://canva.link/6081hsuqnnikp9t>