

Aventuras de Poder
Sistematización de una Experiencia Pedagógica

Hiris Solehi Peña Castellanos
Tania Patricia Ortiz Jiménez
Claudia Cecilia Tascón Vásquez

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Básica Primaria
Bogotá, 2025

Aventuras de Poder
Sistematización De Una Experiencia Pedagógica

Hiris Solehi Peña Castellanos

Tania Patricia Ortiz Jiménez

Claudia Cecilia Tascón Vásquez

Trabajo de Grado para optar al título de
Licenciadas en Educación Básica Primaria

Asesor

Carlos Enrique Cogollo

Magister en Educación

Universidad Pedagógica Nacional
Licenciatura en Educación Básica Primaria

Bogotá, 2025

Dedicatoria

A mí misma por creer en mí, por el esfuerzo y el amor que le he puesto a este proyecto, y a cada cosa que hago; por las voces de cada ser que hizo parte de la experiencia y en especial a mi hijo, quien es inspiración y motivo para ser guía, educadora y motivadora de vida.

Hiris Solehi Peña Castellanos

Primeramente, a Dios por darme la fortaleza, por ser mi guía y por iluminar mi camino para no rendirme. A mi familia, por su apoyo incondicional, a mis hijos que me inspiran a superarme cada día, a mi compañero de vida que creyó en mí incluso cuando yo dudaba. A mi amiga Nini Johanna Padilla por motivarme, por sus consejos y por apoyarme desde el inicio. Gracias a ustedes por estar presente en cada paso, este triunfo también es suyo.

Tania Patricia Ortiz Jiménez

A mi amada hija, Isabella Antonella Ramírez Tascón, en el brillo sereno de tu mirada descubrí que las diferencias son el hilo sutil con el que se teje el camino del crecimiento. Me enseñaste que cada matiz, cada forma única de ser, es una puerta abierta al avance y a la esperanza. Este trabajo de grado nace en tu honor, y en honor a todos los niños y niñas autistas que merecen maestras que abracen el amor como método y la empatía como lenguaje.

Claudia Cecilia Tascón Vásquez

Agradecimientos

A la universidad Pedagógica Nacional, quien ha sido tierra abonadora en mi experiencia y trayecto como formadora, a los excelentes pedagogos que acompañaron mi crecimiento, la profesora Claudia Sierra, quien es inspiración y guía, el profesor Carlos Cogollo quien nos acompañó en la transformación y construcción de nuestro proyecto, a cada uno de ellos que desde el día uno estuvo regando, abonando y enseñando a cada estudiante el valor y el sentido de ser pedagogos. A mi madre quien ha sido un modelo precioso a seguir, desde siempre ha estado conmigo y me ha aportado a esta construcción que soy ahora, y en las construcciones que vienen de mí misma como persona y pedagoga, me acompañará, será voz y guía. A mis hermanas quienes sostienen y apoyan el proceso siguiendo el suyo propio, artistas del alma, y del corazón.

Hiris Solehi Peña Castellanos

En primer lugar, a Dios por permitirme llegar a la culminación de esta meta, a mis queridas compañeras de trabajo de grado, Hiris Solehi Peña Castellanos y Claudia Cecilia Tascón Vásquez, gracias por su apoyo y por cada momento compartido que hicieron posible este logro, que nos permitió enfrentar retos, vivir experiencias y adquirir nuevos aprendizajes. Nuevamente agradezco a mi familia por su confianza, amor y paciencia que a lo largo de todo este proceso me brindaron. De igual forma a la Universidad Pedagógica Nacional y su cuerpo docente, que, con su don de gente y calidad humana, han logrado transmitir su conocimiento contribuyendo en nuestra formación como maestras. Al profesor Carlos Cogollo por su dedicación, orientación y acompañamiento durante el proceso de trabajo de grado, por sus aportes y disposición que fueron esenciales para este tan importante logro.

Tania Patricia Ortiz Jiménez

A Dios y a la Santísima Virgen María, por darme la oportunidad de reencontrarme con la vida y permitirme emprender nuevamente este camino.

A las maestras que en su momento se desempeñaron como coordinadoras del programa académico LEBP —Sandra Eugenia Naranjo Pineda, Elizabeth Torres Puentes e Isabel Cristina Calderón Palacio— expreso mi sincero agradecimiento por su comprensión y por su gran calidad humana por ser un ejemplo de lo que significa ser maestra. Mi aprecio y admiración para cada una de ellas.

Al profesor Carlos Enrique Cogollo, por su dedicación y paciencia para guiarnos durante el proceso de sistematización. Su acompañamiento académico fue fundamental para el desarrollo de este trabajo.

A la maestra Claudia Liliana Sierra, por acogernos en el maravilloso programa radial Maestra Tierra al Aire, brindándonos un escenario distinto para desempeñarse como maestras. La radio etnoeducativa fue una experiencia profundamente enriquecedora y significativa.

A mis compañeras Hiris Solehi Peña Castellanos y Tania Patricia Ortiz Jimenez, por su dedicación, compromiso y por la oportunidad de encontrarnos en la vida con la misma intención de ser maestras. Su compañía y guía hicieron de este camino una experiencia invaluable.

A mi familia, por apoyarme, esperar y confiar en mí. El propósito siempre fue claro, fundar el colegio Unidos Pensamos Mejor. Este es apenas el inicio de nuestro proyecto, y su respaldo ha sido y seguirá siendo esencial para hacerlo posible.

Claudia Cecilia Tascón Vásquez

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	3
Agradecimientos	4
Semilla.....	10
Capítulo 1. Raíz Conceptual	13
1.1. ¿Para qué Sistematizar?	14
1.2. La Sistematización como Interpretación Crítica de la Experiencia	16
1.3. La Experiencia como Territorio de Producción de Saber	17
1.4. Recuperación del Saber Implícito y Producción de Conocimiento Crítico	18
1.5. Acumulación de Saber Pedagógico y Memoria Colectiva	19
1.6. Sistematización y Transformación Social	20
1.8. El Encuentro de Dos Caminos, Diálogo entre la IAP y la SCE.....	24
1.9. Educomunicación la Palabra como Territorio Pedagógico.....	28
1.10. Educación Ambiental Pedagogía de la Tierra y Ética del Cuidado.....	30
1.11. Horizontes teóricos.....	36
1.12. Experiencia, Palabra y Transformación	39
Capítulo 2. El Brote Inicial	41
2.1. La Escuela que Respira Tierra	44
2.2.El Equipo de Trabajo y los Horizontes de la Práctica	47
Capítulo 3. Cuando la Pedagogía Germina del Suelo	50
3.1 Propósito General	50
3.2 Propósitos Específicos	50
3.3. Focos de Sistematización y Pregunta Central	51
3.4. Fuentes de Información.....	51
3.5. Procedimientos Metodológicos.....	53
Capítulo 4. Tejer con las Raíces	57
4.1. La Huerta “Tatacoita”, Sembrar Vida en Tierra Árida y el Cuidado del Agua.	58
4.2. Grabar con el Corazón una Producción desde lo Cotidiano	62
4.3. Programas Radiales Nacidos de la Experiencia	63
4.4. La Caja de Expedición un Viaje por las Huellas del Aprendizaje	78
4.5. Crear, Jugar y Emprender la Feria con Sentido.....	81
4.6. Manos Curiosas, Mentes Despiertas la Feria de la Ciencia.....	82
Capítulo 5. Tallo y Hojas, Análisis Crítico de la Experiencia.....	86
5.1 Pedagogía como Acto Político y Sensible	87
5.2. La Didáctica como Puesta en Escena Reflexiva.....	92
5.3. La Evaluación desde una Mirada Formativa.....	100
5.4. Análisis de la Propuesta desde una Mirada de la Práctica Pedagógica.....	101
Capítulo 6. Flor y Frutos.....	110
6.1. La Flor y la Voz de la Praxis	110

6.1.1. La Transformación de la Identidad Docente, Hiris Solehi Peña Castellanos	110
6.1.2. El Sentido Humano y Liberador de la Educación, Tania Patricia Ortiz Jiménez .	114
6.1.3. Mi Experiencia desde el Proyecto "Aventuras de Poder", Claudia Cecilia Tascón Vásquez	117
6.2. Los Frutos, Aportes y Reconocimientos e Impacto en la Comunidad Educativa.....	118
6.2.1. Recuperación de Aprendizajes Significativos.....	121
6.2.2. Reconocimientos e Impacto en la Comunidad Educativa.....	121
6.3. Semilla Nueva Proyecciones y Continuidad del Modelo	122
6.4. Aportes para una Réplica Pedagógica	123
Capítulo 7. Conclusiones y Anexos.....	125
7.1. Conclusiones Centrales de la Sistematización	126
7.2 Conclusión del Capítulo la Práctica como Territorio Fértil.....	129
Anexos.....	135
Anexo A. Ruta para Diseñar, Planear y Emitir un Segmento Radial Claudia Cecilia Tascón Vásquez.....	135
Anexo B. Guiones Seleccionados de las Radionovelas Producidas por los Estudiantes.....	142
Anexo C. Muestras de Artefactos de Memoria Utilizados. (Capturas de video de las sesiones de reflexión, vídeo de periódico, vídeo de campo de diario).....	142
Anexo D. Planeación y Reflexión Docente (Diario de Campo)	146
Anexo E. Formato Permiso Uso de Voz e Imagen	163
Referencias Bibliográficas.....	164

Semilla

Hay experiencias que se viven y permanecen por dentro. Esta memoria nace de aquellas que no se borran, nace de la tierra, de las voces de los niños, de la risa, del barro en las manos, de los silencios con sentido y del tambor que resuena como corazón. Nace de una experiencia que, aunque no tuvo un plan rígido, tuvo siempre una raíz profunda el deseo de educar sembrando vida.

Sistematizar esta experiencia no significa encerrar lo vivido en capítulos ni buscar perfección en la forma. Es, más bien, una manera de hacer memoria, de volver sobre los pasos andados con una mirada amorosa y crítica. Es también una forma de resistir al olvido, de afirmar que lo vivido tiene valor y deja huella. Escribimos como maestras, como sembradoras, como quienes estuvieron allí con las manos en la tierra, con los oídos atentos a los relatos y con el corazón dispuesto a dejarse transformar.

La presente sistematización tiene como propósito comprender y reflexionar críticamente sobre la práctica pedagógica desarrollada por las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional, con estudiantes del grado preescolar del Colegio Gimnasio Antonio Nariño, durante el período comprendido entre febrero y noviembre de 2024. Se trata de reconstruir un proceso en el que maestras y niños crecieron juntos, descubrieron la vida entre plantas, juegos y palabras.

Este ejercicio nace del deseo de mirar con atención lo vivido y escuchar lo que la práctica pedagógica revela cuando nos detenemos a pensarla. Se nutre del análisis de registros, voces y reflexiones que acompañaron cada experiencia pedagógica, didáctica y evaluativa desarrollada en el marco del proyecto "Aventuras de Poder".

Más que una recopilación de actividades, esta sistematización busca comprender cómo, al enseñar, también aprendemos; cómo la observación, la pregunta y la escucha se convierten en herramientas que transforman nuestra manera de acompañar a los niños y de comprender la escuela. Este texto no pretende ser un manual ni una receta. Es una invitación a mirar la escuela desde un lugar más humano, más vivo y cercano a la tierra y a quienes la habitan. Durante este proceso nos preguntamos de qué manera la práctica pedagógica puede convertirse en un espacio de aprendizaje para las maestras; un territorio donde enseñar también significa crear, descubrir, evaluar con sentido y reinventarse junto a los niños.

A lo largo de estas páginas proponemos recorrer el proceso vivido guiados por la metáfora de la planta. Iniciamos desde la raíz conceptual, estableciendo un diálogo con referentes teóricos que nutren la comprensión epistemológica de la sistematización de experiencias. En el brote inicial definimos el mapa del proyecto y los caminos principales que orientan el recorrido. En la escuela que respira tierra, situamos la experiencia en su contexto educativo. Cuando la pedagogía germina del suelo abordamos el origen del proyecto, las preguntas iniciales y los motivos que lo inspiraron. Tejer con las raíces, narra los fundamentos y las primeras acciones que dieron vida a la experiencia. En tallo y hojas, se consolida el proceso a partir de tres ejes de análisis, la pedagogía como acto político, la didáctica como escenario de reflexión crítica y la evaluación como proceso formativo. En flor y frutos, se profundiza en la transformación vivida como maestras en formación y en el sentido del proceso. Finalmente, en semilla nueva, se proyectan las posibilidades futuras del proyecto "Aventuras de Poder". El documento concluye con los aprendizajes que florecieron a lo largo de este camino compartido, seguidos de los anexos que evidencian el trabajo realizado durante la práctica pedagógica y, por último, las referencias bibliográficas.

Capítulo 1. Raíz Conceptual

Este capítulo establece la raíz conceptual, teórica y metodológica del presente trabajo. La sistematización de experiencias se asume como una práctica de pensamiento que transforma la acción pedagógica en conocimiento crítico, estructurado y transmisible. No se trata únicamente de describir una práctica educativa, sino de comprenderla, interpretarla y proyectarla hacia nuevos aprendizajes que dialoguen con la realidad social, comunicativa y ecológica del proyecto "Aventuras de Poder". La experiencia pedagógica aquí analizada se comprende como un proceso vivo que articula educación, comunicación y conciencia ambiental. En este sentido, el capítulo construye un marco teórico que no funciona como acumulación de citas, sino como arquitectura conceptual que permite interpretar la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora.

Sistematizar implica regresar sobre lo vivido, detenerse, mirarlo con otros ojos, comprenderlo, interpretarlo y proyectarlo hacia el futuro. Como plantea Jara Holliday (2017), se trata de una interpretación crítica de una o varias experiencias que permite descubrir la lógica interna del proceso vivido, los factores que intervinieron y el sentido de sus relaciones. Desde esta perspectiva, la sistematización no busca únicamente narrar lo sucedido. No es un informe, ni un archivo, ni una cronología. Su propósito es generar aprendizajes que transformen la práctica.

Jara Holliday (2012) señala que sistematizar supone producir conocimiento útil a partir de la experiencia, de modo que lo vivido pueda dialogar con otros contextos y enriquecer la teoría pedagógica. La experiencia deja de ser un hecho aislado para convertirse en una fuente legítima de saber.

En este trabajo, la sistematización constituye el nutriente epistemológico que permite convertir lo vivido en memoria pedagógica, reflexión crítica y horizonte transformador. La experiencia no se concibe como un evento pasajero, sino como territorio legítimo de producción de conocimiento. Sistematizar es interpretar, comprender, resignificar y proyectar la práctica educativa.

Este capítulo establece la raíz conceptual, teórica y metodológica del proyecto. La sistematización se asume como una práctica de pensamiento que transforma la acción pedagógica en conocimiento crítico, estructurado y transmisible. No se trata únicamente de describir una práctica educativa, sino de comprenderla y proyectarla hacia nuevos aprendizajes que dialoguen con la realidad social, comunicativa y ecológica del proyecto *Aventuras de Poder*.

La experiencia pedagógica aquí analizada se entiende como un proceso vivo que articula educación, comunicación y conciencia ambiental. Por eso, el marco teórico no funciona como acumulación de citas, sino como una arquitectura conceptual que permite leer la práctica desde una perspectiva crítica y transformadora. La experiencia no se concibe como un hecho aislado, sino como territorio legítimo de producción de saber pedagógico.

1.1. ¿Para qué Sistematizar?

Sistematizar sirve para aprender de la experiencia y evitar que la práctica pedagógica se pierda en la rutina. No es un ejercicio de archivo, sino un proceso de comprensión crítica que transforma lo vivido en conocimiento útil. Permite detenerse, mirar la acción educativa con distancia reflexiva y reconocer qué se hizo, por qué se hizo y qué sentidos produjo.

Desde la perspectiva de Jara Holliday (2017), sistematizar permite descubrir la lógica interna de los procesos vividos y extraer aprendizajes transferibles a otros contextos. No se trata solo de recordar, sino de interpretar para transformar. En ese sentido, la sistematización convierte la experiencia en teoría situada. Según Jara (2017), sistematizar es un esfuerzo por penetrar en la dinámica interna de los procesos sociales vivos, recorrer sus etapas, identificar elementos y relaciones, y extraer una lógica propia, también describe la sistematización como aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenación y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el significado del proceso vivido en ellas, los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron así. (Jara, 2017, pp. 60–61). Ghiso (1998) aporta que sistematizar sirve para reconocer que el conocimiento pedagógico no nace únicamente de marcos externos, sino del encuentro crítico con la práctica real. La experiencia se vuelve fuente legítima de saber cuándo es pensada colectivamente. Sistematizar es una “modalidad de producción de conocimiento, reflexiones surgidas no de teorías predefinidas, sino del encuentro y mirada crítica a las experiencias vivas, reales y en construcción” (Ghiso, 1998, p. 8). Cendales y Torres Carrillo (2006) subrayan su valor formativo, sistematizar fortalece la conciencia profesional, produce significados compartidos y construye memoria pedagógica. Cogollo (2016) añade que permite recuperar saberes implícitos y dar voz a quienes participaron en la experiencia. Barnechea (1994) la considera un proceso acumulativo que permanece en el tiempo y permite la creación de nuevos conocimientos a partir de la experiencia social.

Sistematizar, en síntesis, sirve para convertir la experiencia en conocimiento pedagógico, construir memoria educativa colectiva, fortalecer la reflexión profesional, producir aprendizajes transferibles y orientar la práctica hacia la transformación social. Sistematizar es aprender de lo vivido para actuar mejor en el futuro.

1.2. La Sistematización como Interpretación Crítica de la Experiencia

Oscar Jara posiciona la sistematización como un proceso de interpretación crítica que va mucho más allá de la simple descripción de hechos. Sistematizar implica penetrar en la dinámica interna de los procesos sociales vivos, comprender sus tensiones, decisiones y relaciones, y extraer aprendizajes que enriquezcan la teoría y mejoren la práctica. En palabras del autor

“La sistematización es aquella interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenación y reconstrucción, descubre o explicita la lógica y el significado del proceso vivido en ellas, los diversos factores que intervinieron, cómo se relacionaron entre sí y por qué lo hicieron así.” (Jara, 2017, pp. 60–61).

Desde esta perspectiva, la sistematización no se reduce a contar lo que pasó; busca comprender qué significó lo vivido para quienes participaron. No interesa únicamente la secuencia de hechos, sino los sentidos que emergen de la experiencia. Jara (2018) explica que este proceso permite apropiarse críticamente de lo vivido, reconociendo aprendizajes, errores y significados que, de otro modo, quedarían invisibles. Se trata de un retorno reflexivo a la praxis que convierte la acción en conocimiento. El propio Jara amplía esta idea al afirmar que sistematizar es un esfuerzo por meterse dentro de los procesos sociales vivos, recorrer nuevamente sus etapas, localizar tensiones y contradicciones, identificar decisiones y extraer aprendizajes que enriquezcan la teoría y mejoren la práctica (Jara, 2017). La sistematización no se ubica fuera de la experiencia, sino dentro de ella; la interroga, la reordena y la resignifica.

Desde esta mirada, la sistematización produce conocimientos significativos que permiten comprender teóricamente la experiencia y orientarla hacia el futuro con una perspectiva transformadora (Jara, 2013). No es un cierre de la experiencia, sino una apertura

hacia nuevas posibilidades pedagógicas. Sistematizar no clausura el proceso vivido, lo proyecta, lo expande y lo convierte en punto de partida para nuevas búsquedas educativas.

1.3. La Experiencia como Territorio de Producción de Saber

La sistematización parte de una convicción profunda, el conocimiento pedagógico no proviene únicamente de teorías externas, sino del encuentro crítico con la experiencia vivida. Ghiso (1998) sostiene que sistematizar implica comprender y reinventar los matices prácticos, simbólicos y culturales de las prácticas educativas. No se trata de aplicar modelos preexistentes, sino de leer la práctica desde dentro, reconociendo su complejidad.

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica deja de ser un hacer técnico para convertirse en un espacio de pensamiento y creación. La experiencia se vuelve territorio de producción de saber cuándo es interpretada colectivamente. Sistematizar es, en este sentido, un acto de autocomprensión que desplaza la autoridad del conocimiento hacia los sujetos que viven la experiencia. Quienes participan no son objetos de estudio, sino productores legítimos de saber.

Ghiso introduce además una dimensión ética y política, la construcción de lo colectivo desde la diferencia. Los productos de la sistematización crean redes de sentido y mapas de significados que conectan sujetos y grupos, fortaleciendo prácticas solidarias y democráticas. La experiencia deja de ser individual para convertirse en tejido común. En diálogo con esta postura, Cendales y Torres Carrillo (2006) conciben la sistematización como una experiencia investigativa y formativa que reconoce la producción conjunta de significados. El saber no pertenece exclusivamente al investigador, sino que se construye con quienes participaron en la

experiencia. La sistematización es, por tanto, un proceso compartido de lectura crítica de la realidad.

Cogollo (2016) enfatiza que sistematizar implica recuperar las voces, los sentires y los saberes implícitos de quienes hicieron parte del proceso. El conocimiento pedagógico emerge, así como una construcción colectiva que integra dimensión cognitiva, afectiva y social. La experiencia, cuando es pensada críticamente, se transforma en saber comunicable y en memoria pedagógica viva.

1.4. Recuperación del Saber Implícito y Producción de Conocimiento

Crítico

Carlos Cogollo (2016) sintetiza las miradas de Jara, Ghiso, Cendales, Torres Carrillo y Barnechea al definir la sistematización como recuperación del saber implícito y producción de conocimiento crítico. No se trata de organizar datos, sino de reflexionar profundamente para transformar la práctica. La sistematización no busca ordenar información de manera técnica, sino interrogar la experiencia para descubrir lo que ella enseña. Cogollo retoma a Jara (2012), quien sostiene que la sistematización tiene el propósito de generar nuevos conocimientos o enriquecer los existentes a partir de una experiencia de intervención intencionada. “Se trata de un proceso que tiene el propósito de generar nuevos conocimientos o enriquecer los existentes a partir de una experiencia de intervención intencionada” (Jara, 2012, p. 10). Esta afirmación ubica la sistematización como una forma legítima de producción de saber pedagógico y no como un ejercicio secundario o complementario.

La sistematización produce conocimiento útil y comunicable. Permite que los aprendizajes de la experiencia puedan transferirse a otros contextos, dialogar con otras prácticas y alimentar procesos formativos más amplios. Ghiso, citado por Cogollo (2016),

insiste en que el conocimiento debe nacer del análisis de experiencias reales antes que de marcos teóricos impuestos. La teoría, desde esta mirada, no antecede a la práctica, sino que emerge de ella. Cogollo enfatiza además que la sistematización es simultáneamente proceso y producto, reflexión crítica y construcción de memoria pedagógica compartida. En este doble movimiento, la práctica deja de ser efímera para convertirse en objeto de pensamiento, diálogo y aprendizaje colectivo. Lo vivido se transforma en conocimiento acumulable, comunicable y socialmente significativo.

1.5. Acumulación de Saber Pedagógico y Memoria Colectiva

Barnechea (1994) introduce la idea de la sistematización como proceso acumulativo “Permite obtener un producto consistente y sustentado... que puede confrontarse con otras experiencias y con el conocimiento teórico existente, contribuyendo a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica.” (Barnechea, 1994, p. 13). Esta perspectiva sitúa la sistematización como una forma de continuidad del saber pedagógico, donde cada experiencia no se agota en sí misma, sino que alimenta una memoria colectiva en construcción.

Sistematizar crea memoria pedagógica. Evita que los aprendizajes se disuelvan en la rutina cotidiana y transforma la experiencia en un patrimonio colectivo. Lo vivido deja de ser un episodio aislado para integrarse en una red de saberes que pueden ser compartidos, confrontados y enriquecidos por otros. La práctica educativa deja de ser efímera y se transforma en saber acumulable, compartible y transformador. Como plantea Schön (1998), el profesional reflexivo aprende al analizar su acción. En este sentido, la sistematización se convierte en un ejercicio de metacognición pedagógica, un momento de conciencia sobre el propio hacer que impide que las lecciones de la experiencia se pierdan en la inmediatez de la práctica. Reflexionar no es detener la acción, sino darle profundidad, sentido y proyección.

La memoria pedagógica que surge de la sistematización no es un archivo muerto. Es una memoria viva que dialoga con nuevas experiencias, se reinterpreta constantemente y sostiene procesos de mejora continua. Sistematizar, entonces, es también cuidar la historia de la práctica educativa para que pueda seguir produciendo aprendizajes en el tiempo.

1.6. Sistematización y Transformación Social

La sistematización posee una dimensión sociopolítica. No es neutral. Jara (2013) sostiene que orienta la experiencia hacia el futuro con una perspectiva transformadora. Ghiso (1998) la vincula con la construcción de sujetos solidarios capaces de abrir caminos democráticos. Cendales y Torres Carrillo (2006) señalan que moviliza sueños, visiones y opciones colectivas, se convierten en un espacio de autocomprensión y transformación social. En este orden de ideas sistematizar se caracteriza por ser un acto político, que rescata voces, memorias y sentidos invisibilizados por la lógica escolar tradicional. Permite reconocer, valorar y justificar los saberes producidos en la práctica pedagógica cotidiana. No se trata únicamente de mejorar técnicas pedagógicas, sino de disputar sentidos sobre qué conocimiento cuenta, quién lo produce y para qué sirve. En ese gesto, la sistematización democratiza el saber y amplía el horizonte de lo educativo.

La articulación entre sistematización crítica, producción colectiva de conocimiento y reflexión pedagógica configura el horizonte teórico del proyecto "*Aventuras de Poder*". Sistematizar es convertir la experiencia en pensamiento. Investigar es actuar sobre la realidad. Comunicar es construir sentido colectivo. Educar es asumir una ética del cuidado y de la transformación social.

La práctica pedagógica emerge, así como acto político y humano orientado a la transformación. No es una acción neutra ni aislada, sino un proceso que incide en la construcción de sujetos, comunidades y futuros posibles. Este capítulo establece, por tanto, las bases conceptuales para comprender la experiencia no como un evento anecdótico, sino como producción legítima de conocimiento pedagógico y como apuesta ética por una educación que transforma.

1.7. Justificación de la Sistematización en el Proyecto

La sistematización del proyecto "Aventuras de Poder". Se justifica en tres funciones centrales que se reflejan directamente en sus objetivos pedagógicos. Estas funciones permiten comprender cómo la experiencia trasciende la anécdota y se convierte en conocimiento pedagógico formal, memoria crítica y aporte sociopolítico.

Tabla 1.

Funciones de la sistematización en el proyecto "Aventuras de Poder"

Función central	Descripción	Objetivo en "Aventuras de Poder"
Transformación del saber	Pasar de la anécdota a un conocimiento pedagógico formal y estructurado.	Convertir la experiencia de la huerta y la radio en conocimiento pedagógico estructurado, ofrece un modelo de pedagogía crítica situada y replicable por otros maestros.
Reflexión vital	Usar evidencia concreta (artefactos de memoria, fotos, videos) para obligar a la reflexión crítica sobre las decisiones tomadas y las lecciones aprendidas.	Utilizar los artefactos de memoria (fotografías, videos) de la propia práctica como insumos para la reflexión docente, para evidenciar las lecciones aprendidas sobre el hacer
Aporte socio político	Demostrar que la educación es una herramienta para la transformación social y comunitaria, no solo una actividad de aula.	Demostrar que la educación ambiental, cuando se articula con la comunicación y la praxis, es un ejercicio de ciudadanía activa y transformación comunitaria.

Nota. Elaboración propia (2024).

El estudio se aborda desde una perspectiva cualitativa y se enmarca en la Sistematización Crítica de Experiencias (SCE) desde la propuesta de Oscar Jara. Sin embargo, la práctica pedagógica analizada se concibió y ejecutó originalmente bajo el método de la Investigación Acción Participativa (IAP), lo que garantiza que la reconstrucción y el análisis sean ejercicios colectivos, situados y anclados en la realidad de los participantes. La SCE y la IAP se asumen aquí como metodologías complementarias dentro del campo de la educación popular y la pedagogía crítica (Freire, Jara, Fals Borda). La IAP fue la estrategia de intervención original del proyecto, mientras que la SCE constituye la estrategia de análisis reflexivo posterior. Esta articulación es coherente con la naturaleza del proyecto “Aventuras de Poder”, huerta escolar, radio y niños como protagonistas, ya que se trata de una experiencia inherentemente participativa, crítica y orientada a la transformación social y ambiental, principios que definen la IAP.

La Investigación Acción Participativa une tres fuerzas fundamentales, investigar (conocer), actuar (transformar) y participar (hacerlo con la comunidad). Como señala Fals Borda, el objetivo de la IAP es que el conocimiento generado no se quede en los libros, sino que transforme la realidad social en beneficio de los participantes. El autor la define como un “proceso de investigación que implica la inmersión activa del investigador con la comunidad para que, a través de la reflexión crítica y la acción, se produzca un conocimiento que transforme la realidad social en beneficio de los oprimidos”

(Fals Borda, 1991, p. 25). Puede afirmarse entonces que la IAP es una metodología de investigación y cambio social que busca que los miembros de una comunidad en este caso, maestras y niños, investiguen su propia realidad para transformarla. En “Aventureros de Poder”, la IAP se concreta en tres elementos que estructuran la práctica pedagógica desarrollada en "Aventuras de Poder".

Tabla 2.

Elementos de la Investigación–Acción Participativa (IAP) y su relación con el proyecto

"Aventuras de Poder"

Elemento	Significado	Relación con el Proyecto
Investigación	Proceso sistemático para comprender la realidad (recopilación de datos, análisis).	La maestra utilizó diarios de campo, fotos y audios para recopilar datos sobre la sequía y la práctica docente.
Acción	La investigación se traduce en una intervención concreta para solucionar un problema o mejorar una situación.	La huerta y los programas radiales fueron las acciones concretas para transformar la conciencia ambiental y la realidad del aula.
Participativa	Los sujetos de estudio (la comunidad, los niños) no son objetos pasivos, sino sujetos activos que co-diseñan, ejecutan y reflexionan sobre la acción.	Los niños fueron los productores radiales y los protagonistas de la reflexión. La maestra fue investigadora y sujeto transformado.

Nota. Elaboración propia basada en los principios de la Investigación Acción

Participativa.

Al aplicar la IAP en la práctica y luego la Sistematización (SCE) en el análisis, se logra un estudio de alto valor pedagógico que demuestra cómo la reflexión lleva a la acción, y la acción lleva a un conocimiento más profundo. En esencia, sistematizar sirve para convertir la experiencia vivida en conocimiento útil y transmisible. Va más allá de simplemente narrar lo que pasó; se trata de aprender de manera crítica sobre nuestro propio hacer. En resumen, la sistematización permite cerrar el ciclo del aprendizaje y evita que las valiosas lecciones de la práctica se pierdan en la rutina.

1.8. El Encuentro de Dos Caminos, Diálogo entre la IAP y la SCE

El estudio se aborda desde una perspectiva cualitativa enmarcada en la Sistematización Crítica de Experiencias, sin embargo, la práctica pedagógica analizada se desarrolló originalmente bajo el método de la Investigación–Acción Participativa (IAP). Esta distinción es

fundamental, la IAP orientó la intervención pedagógica, mientras que la sistematización operó como estrategia de análisis reflexivo.

Entender la relación entre la Investigación-Acción Participativa (IAP) y la Sistematización Crítica de Experiencias (SCE) en este estudio es, en esencia, reconocer la diferencia entre el *ritmo del hacer* y el *silencio del pensar*.

Aunque ambas comparten una raíz emancipadora y un compromiso con la transformación social, en esta investigación cumplen roles distintos pero complementarios.

La IAP como el Motor de la Acción, durante el desarrollo de la práctica pedagógica, la IAP fue nuestra brújula. Nos permitió habitar el aula no como observadores externos, sino como agentes de cambio. Fue el método que nos empujó a la planificación, la acción y la observación constante, permitiendo que la comunidad educativa fuera protagonista de su propio proceso de transformación en tiempo real.

La SCE como el Espejo Crítico, una vez concluida la intervención, surge la necesidad de no dejar que esa riqueza se pierda en el activismo. Aquí entra la Sistematización Crítica de Experiencias. Si la IAP nos permitió "estar allí", la SCE nos permite "mirar desde aquí". No busca simplemente narrar lo que pasó, sino interrogar la experiencia ¿Por qué sucedió lo que sucedió? ¿Qué tensiones surgieron? ¿Qué nos dicen los silencios de la práctica?

Reflexión de fondo, esta distinción es vital para la rigurosidad de la tesis. Mientras la IAP orientó la intervención en el territorio, la SCE opera ahora como estrategia de análisis reflexivo. Es el paso del saber hacer al saber pensar lo hecho, permitiendo que la práctica pedagógica deje de ser un evento aislado y se convierta en una fuente de teoría viva.

Diferencias de Enfoque en el Proceso

Para mayor claridad sobre cómo interactúan estos dos paradigmas en el cuerpo de este trabajo, se presenta la siguiente distinción

Tabla No.3

Diferencias de enfoque en el proceso

Dimensión	Investigación-Acción-Participativa (IAP)	Sistematización Crítica de Experiencias
Función en la tesis	Orientó la intervención y la práctica de aula	Estrategia de análisis y producción de conocimiento
Temporalidad	Durante la acción	Posterior a la experiencia (distanciamiento reflexivo)
Pregunta Eje	¿Cómo transformamos esta realidad juntos?	¿Qué aprendizajes críticos surgen de lo vivido?

Nota. Elaboración propia basada en los principios de la (IAP) y (SCE).

Una mirada integradora

Vemos esta separación como una danza dialéctica. La IAP nos entregó la "materia prima" las vivencias, los conflictos y los logros y la SCE nos proporciona las herramientas conceptuales para procesar esa materia, rescatando los saberes pedagógicos que, de otro modo, quedarían invisibilizados en la rutina escolar.

Fals Borda (1991) plantea que la IAP articula investigar, actuar y participar para transformar la realidad social en beneficio de la comunidad. En el proyecto "Aventuras de Poder", niños y maestra no son objetos de estudio, sino sujetos activos que co-diseñan,

ejecutan y reflexionan sobre la experiencia. La huerta y los programas radiales funcionaron como acciones concretas de transformación educativa.

La sistematización, en cambio, responde al momento posterior de reflexión crítica. Según Jara (2018), sistematizar implica reconstruir la experiencia para interpretarla y generar aprendizajes comunicables. Ghiso (2001) señala que este proceso transforma la experiencia en conocimiento colectivo.

Así, la IAP responde a la pregunta cómo actuamos, mientras que la sistematización responde a qué comprendimos de lo actuado. No son metodologías en competencia, sino momentos sucesivos de un mismo ciclo acción–reflexión–transformación.

Tabla 4.

Funciones de la sistematización en el proyecto "Aventuras de Poder"

Función central	Descripción	Objetivo en el proyecto
Transformación del saber	Paso de la anécdota a conocimiento pedagógico	Convertir huerta y radio en modelo pedagógico replicable
Reflexión vital	Uso de artefactos de memoria	Analizar decisiones pedagógicas
Aporte sociopolítico	Educación como transformación social	Fortalecer ciudadanía ambiental

Nota. Elaboración propia.

1.9. Educomunicación la Palabra como Territorio Pedagógico

La dimensión comunicativa del proyecto se fundamenta en la educomunicación, entendida como un campo pedagógico que articula educación y comunicación como procesos inseparables. No se trata del uso instrumental de medios, sino del reconocimiento de los niños como sujetos de palabra. Comunicar no es usar medios; es producir sentido. Freire (1970)

sostiene que la educación auténtica es un acto dialógico donde la palabra no solo describe el mundo, sino que lo transforma. Comunicar es intervenir la realidad. En la misma línea, Kaplún (1999) plantea que la comunicación educativa ocurre cuando los sujetos producen mensajes, reflexionan sobre ellos y se reconocen como emisores legítimos de saber.

La educomunicación latinoamericana se construye precisamente desde esta tradición crítica. Martín-Barbero (2003) advierte que comunicar no es transmitir información, sino tejer procesos culturales donde los sujetos reinterpretan el mundo. La comunicación educativa no opera como un canal técnico, sino como una mediación cultural que produce identidad, memoria y sentido colectivo. Desde esta perspectiva, la palabra infantil no es una herramienta didáctica menor, sino un territorio pedagógico donde se configuran subjetividades.

La radio escolar, en este proyecto, se convierte en un escenario de participación donde la infancia narra su mundo y construye sentido colectivo. Hablar es existir públicamente. La voz infantil se transforma en acto político. La educomunicación reconoce que la palabra no es un accesorio del aprendizaje, sino su núcleo. Cuando los niños hablan, narran, entrevistan, preguntan y producen radio, no solo comunican contenidos, ejercen ciudadanía simbólica. Ocupan un lugar en el mundo. Como advierte Huergo (2000), la comunicación educativa implica reconocer a los sujetos como productores culturales y no como receptores pasivos de discursos institucionales. La radio escolar opera como un laboratorio de subjetividad donde los niños ensayan identidades, construyen confianza y aprenden a escuchar y a ser escuchados. La palabra compartida rompe la lógica vertical del aula tradicional y habilita un espacio horizontal donde el saber circula.

En *Aventuras de Poder*, los niños no repiten discursos adultos; crean narrativas propias sobre la tierra, el agua, el cuidado y la comunidad. Esa producción simbólica transforma la

relación con el conocimiento, aprender deja de ser consumir contenidos y se convierte en producir sentido. Orozco Gómez (1996) señala que los procesos comunicativos educativos fortalecen la capacidad crítica de los sujetos al permitirles interpretar y resignificar su experiencia. Hablar del agua, de la sequía y del cuidado ambiental en la radio significó convertir la experiencia en discurso público. Los niños aprendieron a nombrar lo que vivían, y nombrar es un acto de poder. Lo que se sembraba con las manos se elaboraba con la palabra.

La educomunicación dialoga profundamente con la sistematización porque ambas reconocen la palabra como archivo vivo de la experiencia. Recuperar las voces infantiles no es un gesto romántico, sino epistemológico, allí se alojan saberes, interpretaciones del mundo y formas de comprender la realidad que enriquecen la pedagogía. Escuchar a los niños no es opcional; es una condición para construir conocimiento educativo legítimo. La experiencia sólo se convierte en saber cuándo puede ser narrada, interpretada y compartida. En este sentido, la radio, funcionó como un archivo sonoro de la experiencia. Cada programa fue una forma de sistematizar en voz alta. Los niños registraron procesos, emociones, hallazgos y preguntas. La educomunicación permitió que la pedagogía ambiental no quedará encerrada en el aula, sino que circulará como mensaje social, ampliando el alcance ético de la experiencia. Comunicar fue construir memoria colectiva.

La dimensión comunicativa del proyecto no aparece como complemento técnico de la huerta, sino como su extensión política y pedagógica. Educomunicar no significa enseñar a usar micrófonos; significa habilitar espacios para que la experiencia se vuelva narrativa compartida. Desde esta perspectiva, la educomunicación fortalece la ciudadanía temprana, es decir, hablar en y para un público, construir mensajes y dialogar con otros posiciona a los niños como sujetos sociales activos. La huerta por su parte enseñó a cuidar la tierra. La radio nos

enseñó a cuidar la palabra. Ambas dimensiones se sostienen mutuamente. Cuidar el ambiente y cuidar el discurso son prácticas pedagógicas que configuran una ética del mundo compartido.

La radio escolar en “Aventuras de Poder” trasciende el uso instrumental del medio para constituirse en un territorio pedagógico de la palabra. Siguiendo a Kaplún (1999) y Martín-Barbero (2003), entendemos la comunicación no como transmisión de datos, sino como un proceso cultural donde los niños de preescolar se reconocen como emisores legítimos de saber. Aquí, la voz infantil deja de ser un accesorio didáctico para convertirse en un acto político y de ciudadanía simbólica, rompiendo la lógica de la educación bancaria al permitir que el niño narre y transforme su propio mundo.

1.10. Educación Ambiental Pedagogía de la Tierra y Ética del Cuidado

El ODS que hace referencia a educación de calidad tiene como principal objetivo que los estudiantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos para fomentar el desarrollo sostenible, además de ser orientada a prepararlos para habitar el mundo, es decir; Al permitir tener estas experiencias e involucrarse con la naturaleza mejoran sus competencias esenciales en la resolución de problemas, trabajo en equipo y el pensamiento sistémico. Desde una mirada crítica la educación ambiental permite que los estudiantes comprendan los fenómenos ecológicos que están ligados a lo social y a lo político, asumiendo responsabilidad ética frente al planeta. Desde esta perspectiva de acuerdo con Freire (1996), entender el contexto es antes a la palabra escrita en lo que se atribuye a la pedagogía de la tierra implicando la adquisición de conocimientos sobre los ciclos y la diversidad biológica, teniendo como objetivo desarrollar sentido de pertenencia transformando la educación en un acto de respeto y amor hacía el planeta que afianza una cultura de sostenibilidad entendiendo que sin cuidado la vida desaparece. Por eso lleva a los estudiantes a reconocer la vulnerabilidad de los seres vivos y

de los ecosistemas, entendiendo que el cuidado que requiere y merece el medio ambiente está ligado al cuidado de los demás seres humanos, transformando no solo mentes sino corazones para lograr la sostenibilidad del planeta pensando siempre en preservarlo para las generaciones venideras.

El ODS menciona que el mayor desafío de la actualidad es el cambio climático, en la educación se busca dotar a los estudiantes con herramientas de mitigación reduciendo el impacto en el planeta al practicar la educación ambiental de forma individual y en comunidad creando una red de ética del cuidado del planeta que así mismo se replicará en los diferentes entornos donde se desenvuelva.

La Huerta “Tatacoita” no nace como un proyecto decorativo ni como una actividad complementaria del currículo. Nace de una necesidad real, de una crisis concreta que atravesó la vida cotidiana de la comunidad educativa, la sequía. Y es precisamente allí donde la educación ambiental deja de ser un discurso abstracto para convertirse en una experiencia encarnada. La huerta se configura como un dispositivo pedagógico que articula educación ambiental, ética del cuidado, educomunicación y ciudadanía ecológica infantil. No es un escenario artificial de aprendizaje; es un territorio vivo donde la pedagogía se mezcla con la supervivencia, el afecto y la responsabilidad colectiva. Siguiendo a Sauvé (2004), educar ambientalmente implica aprender en, con y para el ambiente. Esta triple dimensi3n transforma radicalmente la relaci3n pedag3gica con la naturaleza. No se trata de estudiar el entorno como objeto externo, como si la naturaleza fuera una lámina que se observa desde lejos. En la experiencia de la huerta, los niños no observaron la tierra, la habitaron. La tocaron con las manos, la regaron con cuidado, esperaron sus tiempos, sintieron su fragilidad. La huerta no fue

un recurso didáctico ornamental; fue un espacio de relación ética con la vida. Allí la naturaleza dejó de ser paisaje para convertirse en vínculo.

Freire (1996) afirma que educar implica leer el mundo antes que leer la palabra. La huerta se convirtió en un texto vivo que podía leerse con el cuerpo, con la espera y con la sensibilidad. Sus ciclos enseñaron paciencia. Su fragilidad enseñó responsabilidad. Su dependencia del agua enseñó interdependencia. Cada planta fue una lección silenciosa sobre el cuidado. La pedagogía dejó de centrarse en contenidos abstractos para dialogar con una realidad urgente, la escasez del agua. La sequía no apareció como un tema curricular impuesto desde afuera; fue una experiencia vivida que atravesó la cotidianidad del aula. Y cuando una crisis entra al aula, la pedagogía no puede fingir neutralidad. Debe responder. La pregunta que emerge no fue teórica, fue existencial, ¿cómo cuidamos lo que sostiene la vida? Esa pregunta transformó la experiencia educativa. La sequía convirtió el aula en un espacio de investigación situado. La educación ambiental dejó de ser un discurso explicativo para convertirse en práctica cotidiana. Aprender a recolectar agua lluvia, reutilizarla, medir su consumo y usarla con responsabilidad no fue una actividad técnica aislada; fue un ejercicio de supervivencia ética. Los niños no fueron espectadores de un problema ecológico lejano. Fueron sujetos que experimentaron soluciones, tomaron decisiones y reflexionaron sobre sus consecuencias. La conciencia ambiental no se enseñó, se vivió. En este sentido, la experiencia dialoga con la Agenda 2030, especialmente con el ODS 4 (educación de calidad) y el ODS 13 (acción por el clima) (Naciones Unidas, 2015). Sin embargo, este diálogo no ocurre como adhesión formal a un marco internacional, sino como práctica encarnada. El ODS 13 se vuelve real cuando la acción climática sucede en la escala cotidiana, recolectar agua, aprender a ahorrar, comprender su valor vital. El ODS 4 se materializa cuando la educación parte de la realidad, problematiza lo vivido y forma sujetos capaces de actuar frente a crisis emergentes. La

educación ambiental se convierte así en ciudadanía climática temprana, no como consigna, sino como experiencia.

La sequía funcionó como detonante pedagógico que nos obligó como comunidad educativa a pensar soluciones colectivas. La huerta se transformó en laboratorio de acción climática infantil. No se simuló un problema global dentro del aula; se intervino un problema real desde una pedagogía situada. Esta diferencia es fundamental. Cuando el aprendizaje surge de la urgencia vital, el conocimiento deja de ser información para convertirse en compromiso. Los niños aprendieron que cuidar el ambiente no es una consigna moral abstracta; es una acción concreta que sostiene la vida colectiva.

Aquí aparece la dimensión educomunicativa del proyecto. La experiencia ambiental no quedó encerrada en la huerta. Necesitó palabra. Necesitó relato. Necesitó ser compartida. Freire (1970) plantea que la educación auténtica es un acto dialógico donde la palabra transforma la realidad. Kaplún (1999) amplía esta idea al afirmar que la comunicación educativa ocurre cuando los sujetos producen mensajes y se reconocen como emisores legítimos de saber. En este proyecto, los niños no fueron oyentes pasivos, se convirtieron en productores de sentido. La radio escolar permitió que la experiencia ambiental se volviera discurso público. Los niños narraron la sequía, explicaron el cuidado del agua, compartieron soluciones. Hablar del agua fue un acto político. Significó reconocer a la infancia como sujeto capaz de comunicar el saber ambiental. La educomunicación amplifica la pedagogía de la huerta, lo que se aprendía con las manos se elaboraba con la palabra. La experiencia dejó de ser íntima para convertirse en memoria colectiva. Comunicar fue también cuidar. La radio operó como archivo sonoro de la experiencia. Cada programa fue una forma de sistematizar en voz alta. Los niños registraron procesos, emociones, hallazgos y preguntas. La palabra organizó la memoria. Nombrar lo vivido permitió comprenderlo. Y comprenderlo, permite proyectarlo. La educomunicación

demonstró que la educación ambiental no solo se cultiva en la tierra, también se cultiva en el lenguaje.

La huerta y la radio operaron juntas como pedagogía del territorio. El aprendizaje no surgió de un currículo descontextualizado, sino del diálogo con un problema real del entorno. Educar ambientalmente es habitar el territorio con conciencia crítica. La sequía dejó de ser un fenómeno externo para convertirse en experiencia pedagógica que requiere decisiones cotidianas en cuánto a gastar, reutilizar, proteger la vida, el agua y la tierra. Cada gesto mínimo se volvió contenido educativo.

Aquí crece con fuerza la ética del cuidado. Cuidar el agua, la planta y el suelo es también cuidarse mutuamente. La experiencia demuestra que la conciencia ecológica no se transmite con discursos moralizantes; se construye en la acción prolongada de pequeños haceres como regar con medida, esperar el crecimiento, proteger lo frágil. La pedagogía del cuidado es una pedagogía de la sensibilidad. Enseña que la vida es interdependiente y que el cuidado no es una acción individual, sino una práctica colectiva.

“Tatacoita” revela que la educación ambiental adquiere sentido cuando responde a necesidades reales y cuando permite a los niños reconocerse como agentes capaces de incidir en su entorno. Educar ambientalmente es formar sujetos que comprendan su relación con la tierra no como dominio, sino como pertenencia. En este orden de ideas, la ciudadanía climática infantil no es una metáfora poética, es la experiencia concreta de participar en la protección de lo común.

Así, la educación ambiental en “Aventuras de Poder”, no es una asignatura adicional. Es integra, una forma de habitar pedagógicamente el mundo. La huerta se convierte en espacio de ciudadanía ecológica donde los niños aprenden que la crisis ambiental no es un fenómeno

lejano, sino una realidad transformable desde acciones pequeñas pero significativas. En este horizonte, educar ambientalmente es formar sujetos sensibles, críticos y responsables, capaces de imaginar futuros sostenibles desde el presente. La pedagogía ambiental, cuando nace de la experiencia, no enseña únicamente a sembrar plantas. Enseña a sembrar relaciones. Enseña a esperar, a cuidar, a escuchar, a compartir. Enseña que la educación no es acumulación de contenidos, sino construcción de mundo. Y en ese mundo compartido, la infancia aparece no como receptora de instrucciones, sino como protagonista de la transformación.

La Huerta “Tatacoita” no es solo un espacio de siembra; es una respuesta pedagógica a la Justicia Ambiental en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 2030). Al articular el ODS 13 (Acción por el clima) y el ODS 4 (Educación de calidad), el proyecto convierte la crisis hídrica de Bogotá en un motor de conciencia ética. Bajo la perspectiva de Sauvé (2004), se propone una pedagogía que habita el territorio, donde la tierra se reconoce como maestra y el cuidado del agua se transforma en una ética de la interdependencia entre el ser humano y la naturaleza.

1.11. Horizontes teóricos

La articulación entre sistematización crítica, IAP, educomunicación y educación ambiental configura el horizonte teórico del proyecto *Aventuras de Poder*. Estas categorías dialogan para sostener una pedagogía situada, crítica y transformadora. Sistematizar es convertir la experiencia en pensamiento. Investigar es actuar sobre la realidad. Comunicar es construir sentido colectivo. Educar ambientalmente es asumir una ética del cuidado. La práctica pedagógica emerge, así como un acto político y humano orientado a la transformación social. Este capítulo establece las bases conceptuales para comprender la experiencia como producción legítima de conocimiento pedagógico.

El proyecto “Aventuras de Poder” no nace de una teoría abstracta aplicada al aula. Nace de una experiencia vivida y, al intentar comprenderla, encuentra sus propios horizontes teóricos. La sistematización crítica, la investigación–acción participativa (IAP), la educomunicación y la educación ambiental no aparecen como marcos impuestos, sino como lenguajes que permiten nombrar lo que ya estaba ocurriendo. Son herramientas para pensar lo vivido sin quitarle su humanidad. Estas perspectivas comparten una intuición profunda, el conocimiento pedagógico no se produce lejos de la vida, sino dentro de ella. Jara (2012) sostiene que sistematizar es interrogar la experiencia para producir pensamiento nuevo. En *Aventuras de Poder*, ese gesto apareció cuando la comunidad educativa se preguntó qué estaba ocurriendo con el agua, por qué la huerta se secaba y qué podían hacer los niños frente a esa realidad.

Un episodio sencillo lo ilustra, durante una jornada de riego, un niño detuvo su mano antes de vaciar la regadera y dijo “*Profe, si le echamos toda el agua hoy, mañana no la tenemos.*” Ese momento, aparentemente cotidiano, condensa un aprendizaje ético. No fue una lección impartida; fue una comprensión nacida de la experiencia. Sistematizar significa reconocer que allí se produjo conocimiento. La IAP, en la tradición de Fals Borda (1987), refuerza esta idea al sostener que investigar es participar en la transformación de la realidad. La sequía no fue observada como fenómeno externo; fue vivida como problema colectivo. Los niños propusieron soluciones, recolectar agua lluvia en recipientes, reutilizar el agua de lavado de manos, turnarse el riego. Investigar fue experimentar, probar, equivocarse y volver a intentar. En una reunión radial, María explicó al micrófono “*No es que no haya agua... es que la gastamos mal.*” Esa frase, producida en un espacio educomunicativo, muestra cómo quienes participamos elaboramos interpretaciones críticas. En el caso de los niños, no se repitieron

discursos adultos; construyeron sentido propio. Aquí aparece la dimensión que Freire (1970) llama *palabra verdadera*, una palabra que nombra la realidad y, al nombrarla, la transforma.

Kaplún (1998) señala que la comunicación educativa ocurre cuando los sujetos dejan de ser receptores pasivos y se convierten en productores de mensajes. La radio, en este proyecto, operó como escenario de ciudadanía infantil. Los niños planearon guiones, debatieron qué decir y ensayaron explicaciones sobre el cuidado del agua. Hablar al micrófono no fue solo un ejercicio técnico; fue una afirmación de existencia pública. La voz infantil circuló como conocimiento válido.

La educación ambiental crítica aporta la dimensión ética del proyecto. Autores como Leff (2004), Gadotti (2002) y Sauvé (2005) advierten que educar ambientalmente implica transformar la relaci3n con la vida. En la huerta, los niños aprendieron que el crecimiento de una planta depende del tiempo, del agua y del cuidado constante. Sim3n, observando una hoja marchita, pregunt3 “*  Se muere si no la cuidamos?*” Esa pregunta no es biol3gica únicamente; es  tica. Interroga la responsabilidad humana frente a lo frágil.

Estas escenas muestran que el horizonte te3rico no est  separado de la experiencia. Se construye desde ella. La práctica se sistematiza mientras se vive; se investiga mientras se actúa; se comunica mientras se aprende; se educa ambientalmente mientras se cuida.

En síntesis, sistematizar es convertir la experiencia en pensamiento. Investigar es actuar sobre la realidad. Comunicar es construir sentido colectivo. Educar ambientalmente es asumir una  tica del cuidado. Este horizonte no encierra la experiencia en conceptos, la expande y reconoce a la infancia como sujeto capaz de producir saber y a la escuela como territorio donde ese saber se vuelve visible. Este horizonte te3rico no se impone a la práctica, sino que brota de ella. Sistematizar es, en última instancia, reconocer que en el gesto de un

niño deteniendo el riego para ahorrar agua se produce un conocimiento ético y político que la academia debe documentar e interpretar.

1.12. Experiencia, Palabra y Transformación

Cerrar este capítulo no significa concluir la reflexión; significa reconocer que la experiencia ha comenzado a hablar. La articulación entre sistematización crítica, IAP, educomunicación y educación ambiental revela que la pedagogía puede responder a la vida cuando se permite escucharla.

La sequía fue el detonante.

La huerta fue el laboratorio.

La radio fue la voz.

En un programa radial, los niños discutían cuánto tiempo debía durar el riego. Uno defendía usar más agua para que las plantas crecieran rápido; otro respondía que el agua debía durar para todos. Ese debate no fue trivial. Fue un ejercicio temprano de ciudadanía, negociación, argumentación y toma de decisiones colectivas. La escuela se convirtió en espacio político en el sentido más profundo del término, un lugar donde se aprende a convivir y a cuidar lo común. Los niños aparecen aquí como sujetos epistémicos. No solo participaron; interpretaron el mundo. Comprendieron que la sequía no era un castigo natural, sino una situación que exigía responsabilidad humana. Aprendieron que sus acciones, aunque pequeñas, tienen consecuencias reales.

Como maestras, en este contexto dejamos de ocupar el lugar exclusivo de transmisoras de contenidos. Nuestro papel se convirtió en mediadoras de experiencias, acompañantes de preguntas y guardianas de procesos colectivos. La pedagogía se desplazó del control hacia la

escucha. Freire (1970) advierte que no existe educación neutral. Toda pedagogía toma posición frente a la vida. *Aventuras de Poder* toma posición por el cuidado, por la palabra infantil y por la posibilidad de que la escuela sea un espacio de transformación concreta. Aprender no fue acumular información; fue aprender a habitar el mundo con responsabilidad. Cerrar este capítulo implica reconocer que la experiencia, cuando se reflexiona colectivamente, se convierte en memoria. Y la memoria compartida tiene potencia transformadora. Lo vivido en la huerta y en la radio no pertenece solo a ese momento, se vuelve conocimiento que puede viajar, inspirar y dialogar con otras prácticas.

El pensamiento nace de la práctica.

La práctica reflexionada se convierte en saber.

Y el saber compartido abre futuros posibles.

Cerrar no es terminar. Es abrir el camino hacia el análisis metodológico que permitirá comprender cómo esta experiencia se organizó, se vivió y se sistematizó. Lo conceptual no se separa de lo vivido. El pensamiento nace de la práctica. Y la práctica, cuando se reflexiona, se convierte en conocimiento capaz de transformar otras realidades.

Capítulo 2. El Brote Inicial

Este capítulo introduce el contexto específico donde se desarrolló la experiencia pedagógica "Aventuras de Poder", y presenta la problemática central que sirvió como motor del proyecto. La práctica docente es como un terreno fértil donde cada día se siembra algo más que conocimiento; se siembran vínculos, preguntas y sueños. Desde esa tierra viva nace esta sistematización, fruto de una experiencia que germinó con fuerza en el grado de Preescolar, jardín y transición del Colegio Gimnasio Antonio Nariño.

"Aventuras de Poder", no fue simplemente un proyecto escolar. Fue una semilla que brotó ante una urgencia, la necesidad de hablar del agua, de cuidar la vida desde lo más cercano. En medio de una crisis ambiental local, la escuela se convirtió en laboratorio de esperanza, donde los niños y niñas aprendieron que cada gota, cada planta y cada palabra podían transformar su entorno. Esta sistematización busca documentar e interpretar los procesos de pedagogía, didáctica y evaluación; en otras palabras, recoger, ordenar y reflexionar sobre esa vivencia para comprender cómo, entre la huerta, el aula y la radio, surgieron nuevas formas de enseñar, aprender y evaluar; cómo, la tierra se convirtió en maestra y la pedagogía en un acto de conciencia.

Además de reflexionar sobre los aprendizajes pedagógicos, didácticos y evaluativos que surgen al sembrar, observar, escuchar y compartir junto a los niños. Desde un enfoque crítico y reflexivo. Más que un proyecto, fue un camino donde la educación se hizo vida; un camino donde reconocimos el valor de la educación vivencial, del juego, la naturaleza y la palabra como fuentes de saber y poder que se

entrelazaron para enseñar, sensibilizar y transformar. El propósito fue acompañar a los niños de preescolar en un aprendizaje significativo, lleno de experiencias, curiosidad y libertad, que fortaleciera su creatividad y autonomía. Durante el proyecto, tres escenarios se convirtieron en el corazón de nuestra experiencia; la Huerta escolar "Tatacoita", los programas de radio novela de "Aventuras de Poder", y las experiencias pedagógicas y didácticas derivadas del trabajo conjunto.

Nuestra huerta se consolidó como un escenario pedagógico y en comunidad aprendimos a sembrar, cuidar, valorar y agradecer a la naturaleza. Es allí donde comprendimos el valor de trabajar en colectividad, el respeto por la madre tierra y la alegría de ver cómo la vida se desarrolla, al observar, registrar y reflexionar sobre lo que se siembra y cultiva con las manos y el corazón. La experiencia con la radio, en cambio, nos permitió abrir un espacio de expresión, comunicación y creación para dar voz, para narrar, cantar, imaginar y, al mismo tiempo, vivir la experiencia mientras descubrimos y aprendimos. Fue un lugar donde el desarrollo del lenguaje se fortaleció y floreció, entre risas, historias y canciones; un espacio donde pudimos compartir nuestros aprendizajes, reforzar el lenguaje oral, y fortalecer nuestro sentido de pertenencia con la naturaleza, el lugar que habito y me habita, así como nuestra responsabilidad como guardianes de la madre tierra y como Aventureros de Poder.

Estas vivencias estuvieron en diálogo con lo previsto en el marco de las experiencias propias de la organización del colegio y la comunidad; como el día de la familia, la feria de la ciencia, tecnología y robótica. Allí, los niños pudieron exponer sus cosechas, experimentos y aprendizajes, que permite observar, analizar y evaluar desde la mirada reflexiva pedagógica lo que habían sembrado en su expansión por

el horizonte de aprendizaje a lo largo del camino. En su conjunto, "Aventuras de Poder" es una apuesta por una pedagogía viva y sensible, donde el aprendizaje florece entre la tierra, la palabra y la experiencia, al reafirmar nuestro papel como maestras que enseñamos mientras nos transformamos.

El marco teórico que nutre esta experiencia se inspira principalmente en los planteamientos de Oscar Jara en *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles*, y se complementa con las reflexiones de autores como Carlos Cogollo (*Trayectorias de la sistematización de experiencias. Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos*), Cendales y Torres (*La sistematización como experiencia investigativa y formativa*), y Guiso (*De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*). Estos autores aportan a la comprensión de la sistematización de experiencias como un proceso que va más allá del simple registro, permite reconstruir, analizar y resignificar las prácticas pedagógicas desde una mirada crítica, reflexiva y situada. Asimismo, se retoman los aportes de Clara Ángela Castaño Díaz y Guillermo Fonseca Amaya (*La didáctica, un campo de saber y de práctica*), Ricardo Lucio (*Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica, diferencias y relaciones*), y Armando Zambrano Leal (*Pedagogía y didáctica, esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos*). Estos referentes invitan a pensar la pedagogía, la didáctica y la evaluación como actos vivos y dinámicos, en constante transformación, que trascienden la técnica para convertirse en espacios de creación, reflexión y construcción colectiva del saber docente.

En su conjunto, "Aventuras de Poder", es una apuesta por una pedagogía viva y sensible, donde el aprendizaje florece entre la tierra, la palabra y la experiencia, reafirma nuestro papel como maestras que enseñamos mientras también transformamos, somos sujetos que enseñan, crean y se transforman en el hacer educativo. Cada semilla plantada, cada risa compartida y cada descubrimiento quedaron en el palpitar de la escuela y en quienes tuvimos la hermosa fortuna de vivir este proceso.

2.1. La Escuela que Respira Tierra

El Colegio Gimnasio Antonio Nariño (G.A.N) está ubicado en la ciudad de Bogotá, dentro del Centro Urbano Antonio Nariño (CUAN), un conjunto urbano bien estructurado que, a pesar de estar en la ciudad, conserva un ambiente casi campestre con espacios verdes, senderos ecológicos, árboles variados, aves y parques. Además, cuenta con una iglesia y centro de reuniones para actividades comunitarias. Es una Escuela Autónoma fundada el 22 de enero de 1959 por la comunidad residente del Centro Urbano Antonio Nariño (CUAN), según consta en el Acta de reunión, contó con la asistencia de los delegados del Ministerio de Educación Nacional y el director Administrativo del Centro Urbano Antonio Nariño. Inició sus labores educativas en febrero de 1960 con los niveles de Preescolar y Primaria, años después en 1968 fue fundada la sección de Bachillerato, graduó su primera promoción de bachilleres académicos en el año 1974, desde esta fecha ha continuado su proceso de formación integral con los estudiantes, en valores, bajo un enfoque democrático y participativo, y como primordial principio de construcción intelectual, cultural y el crecimiento espiritual, una institución para el servicio de una amplia

población. El GAN forma hombres y mujeres capaces de crear mejores ámbitos, participativos, con valores democráticos, involucrados en nuevos proyectos de convivencia que ayudan a mantener una armonía social e igual entre los hombres, cuenta siempre como ejemplo al precursor ANTONIO NARIÑO, insigne hijo de Colombia que dedicó su vida a cambiar el curso de la historia de nuestra tierra natal.

(Gimnasio Antonio Nariño, s.f.). (Tomado de:

<https://gimnasioantonionarino.com.co/colegio/>).

Figura 1.

Entrada principal, salones y cancha de fútbol



Nota. Tomado de *Colegio* [Fotografía], por Gimnasio Antonio Nariño, s.f., de Gimnasio Antonio Nariño (<https://gimnasioantonionarino.com.co/colegio/>).

Figura 2.

Jornada de experiencia pijamada y pintacaritas en el aula de clase.



Nota. Fotografía propia, 2024.

Inicialmente, el proyecto se desarrolló en dos espacios que se complementaban, la huerta escolar y nuestro salón de preescolar. La huerta, aunque ya había sido creada en años anteriores, fue entregada para el proyecto completamente árida, sin plantas ni cultivos.

Figura 3.

Espacio de la huerta al inicio del proyecto.



Nota. Fotografía propia, 2024.

Este espacio se convirtió en un escenario de aprendizaje donde los niños y

niñas pudieron experimentar, observar el crecimiento de las plantas y conectarse con la naturaleza. A partir de esta tierra vacía, sembramos diversas especies y trabajamos en la promoción de la conciencia ambiental, el cuidado del agua y la vida, el cual crea un vínculo profundo entre los estudiantes y el entorno natural. Por otro lado, el salón de preescolar fue adaptado como un espacio creativo central. Contaba con baño propio y un armario, que se reorganizó para funcionar como cabina de grabación improvisada, permitía que los niños grabaran programas de radio, trabajaran en sus guiones y adentrarse en la exploración de la expresión oral en un entorno seguro y cercano. Este salón se convirtió en el lugar donde se vivieron la mayoría de las experiencias pedagógicas, integraron juego, aprendizaje y comunicación.

En este apartado, se busca mostrar la escuela no sólo como un espacio físico, sino como un lugar vivo, lleno de posibilidades, donde la pedagogía emerge del suelo, de las plantas, de las voces de los niños y de la creatividad compartida de quienes acompañamos el proceso. La escuela respira tierra, ideas y emociones, y es en este contexto donde, "Aventuras de Poder" logró con ayuda de la comunidad, sembrarse, germinar, crecer y florecer.

2.2.El Equipo de Trabajo y los Horizontes de la Práctica

Tres maestras en formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria realizaron el análisis de su experiencia para esta sistematización desde dos horizontes que se cruzan y se alimentan mutuamente. El primero, el del hacer y sentir directo, donde la práctica se vive desde la tierra misma, desde el aula, la huerta y la voz. El segundo, el del mirar y acompañar, donde la observación, la palabra y la

reflexión permiten comprender con más profundidad lo que germina en el camino. En el primer horizonte se encuentra la maestra Hiris Solehi Peña Castellanos, quien desde su lugar de trabajo y como parte de la práctica pedagógica I y II, lideró, ejecutó, sembró, cuidó y aportó semillas pedagógicas para el proyecto "Aventuras de Poder". Poco después, se unió la maestra Claudia Cecilia Tascón Vásquez, quien desde su práctica pedagógica II encontró en la radio un terreno fértil para abonar el proyecto. Su aporte fue esencial en la grabación, edición y sistematización de los programas, al tejer puentes entre la palabra, la tecnología y la pedagogía viva. El segundo horizonte lo representa Tania Patricia Ortiz Jiménez, quien participó como observadora y compañera de camino. Su mirada reflexiva permitió detenernos a escuchar lo que la experiencia decía en sus silencios, a reconocer los aprendizajes que florecen más allá de lo visible. En este proceso nos acompañó, la maestra Claudia Liliana Sierra, directora de práctica pedagógica, fue como esa guía que orienta el crecimiento, su acompañamiento académico y humano ofreció claridad, escucha y raíz metodológica a cada una de las decisiones que tomamos.

Este brote pedagógico se une en tres espacios vivos, la Huerta "Tatacoita", las experiencias didáctico-pedagógicas cotidianas del trabajo dentro del aula, y la radio, como segmento del programa *Maestra Tierra*. Allí, las voces de los guardianes de la madre, tierra florecieron entre sonidos, agua, tierra, semillas y experiencias de aprendizaje, da lugar a una propuesta que crecía a la par que el ritmo de los niños, el proceso con la maestra, con el entorno, con la naturaleza y las experiencias. Así, entre la acción y la reflexión, entre la siembra y la palabra, estos dos horizontes se encontraron, así damos forma a una experiencia que no solo vivimos, también pensamos, creamos y transformamos. La escuela, al igual que una semilla, necesita

tocar la tierra para poder florecer. Cuando la educación se separa del suelo, pierde su sentido vital. Por eso, este trabajo se justifica en tres raíces profundas que alimentan su razón de ser, la transformación del saber implica convertir la experiencia cotidiana, la huerta que florece y la radio que suena en conocimiento pedagógico estructurado.

La intención es ofrecer una propuesta de pedagogía crítica, donde el aprendizaje nace de la vida misma y vuelve a ella transformado. La reflexión vital consiste en usar los registros, fotografías y videos de la práctica no como simples recuerdos, sino como espejos que devuelven preguntas. En ellos se encuentran las huellas del hacer docente y las lecciones invisibles que solo aparecen cuando se mira con detenimiento. El aporte ecológico y social reside en demostrar que educar para cuidar la tierra no es un acto simbólico, sino un ejercicio real de ciudadanía. Cuando los niños comunican lo que viven y lo transforman en acción, la educación se convierte en semilla de comunidad.

Capítulo 3. Cuando la Pedagogía Germina del Suelo

Este capítulo es el lugar donde se cuenta desde qué raíces creció la forma de mirar y comprender esta experiencia. Aquí se explica, con sencillez y sinceridad, qué se quiso sistematizar, para qué valía la pena hacerlo y cómo se tejió el camino. Más que un método empleado, es una ruta que nos permitió volver sobre lo vivido, ordenar los recuerdos, escuchar las voces de los niños y también la nuestra, y así reconocer los aprendizajes que nacieron del suelo, de la palabra compartida y de cada gesto pedagógico.

3.1 Propósito General

Sistematizar la experiencia pedagógica "Aventuras de Poder", para comprender los sentidos, las tensiones y los aprendizajes significativos que surgieron al entrelazar el trabajo con la tierra (la huerta), las experiencias en el aula (la reflexión) y la producción de radio novela (comunicación social), reconoce en ellos un proceso de formación crítica y transformadora.

3.2 Propósitos Específicos

1. Identificar y reflexionar sobre las implicaciones pedagógicas del proyecto, centradas en la concientización y el diálogo de saberes.
2. Analizar las estrategias didácticas implementadas como herramientas de reflexión activa, especialmente aquellas basadas en la memoria y la experiencia situada.
3. Estudiar los procesos de evaluación empleados, reconocer su carácter formativo, dialógico y transformador.

3.3. Focos de Sistematización y Pregunta Central

La sistematización se orienta a comprender cómo la práctica, al ser situada y crítica, se convierte en un escenario de aprendizaje y transformación.

Pregunta Central, ¿Cómo la práctica pedagógica del proyecto transversal "Aventuras de Poder", al integrar escenarios no convencionales como la huerta y la radio, se convierte en un escenario de aprendizaje para las maestras en formación y promueve la creatividad, ¿la autonomía y la conciencia ambiental en los niños del grado preescolar?

Para responder a esta pregunta, el análisis se centró en los siguientes aspectos

- A. La comprensión de los sentidos, tensiones y aprendizajes al entrelazar huerta, aula y radio.
- B. El surgimiento de la creatividad, la autonomía y la conciencia ambiental en los niños de preescolar.
- C. La reflexión sobre la acción didáctica escolar y la evaluación en contextos reales de educación inicial.
- D. La generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares en la formación de las maestras.

3.4. Fuentes de Información

La reconstrucción de la experiencia se alimenta de las huellas dejadas durante la ejecución del proyecto, las siguientes fuentes primarias que se describen en la tabla 5.

Tabla 5.

Fuentes primarias para la sistematización de "Aventuras de Poder"

Tipo de Fuente	Descripción	Función dentro de la sistematización
Registros de la experiencia	Fotografías, videos y audios del proceso.	Recoger las vivencias, la alegría y las interacciones no verbales de los niños.
Documentos de producción	Guiones y programas de radio terminados.	Analizar el desarrollo del lenguaje, la expresión oral y los contenidos creados colectivamente.
Instrumentos de reflexión	Diarios de campo, notas de observación y reflexiones personales de las maestras.	Documentar el sentir directo, los hallazgos inesperados y el proceso de aprendizaje docente.
Construcción colectiva	Actas de reuniones, mesas de trabajo y narraciones de las maestras.	Interpretar el sentido pedagógico y didáctico construido en conjunto y los aprendizajes invisibles.

Nota. Elaboración propia (2024).

3.5. Procedimientos Metodológicos

Este trabajo se enmarca en la metodología de la sistematización de experiencias propuesta por Oscar Jara, entendida como un proceso que va más allá del simple registro para generar conocimiento crítico a partir de la práctica. Los procedimientos que guiaron esta sistematización no fueron simples pasos técnicos, sino un recorrido consciente para volver a mirar lo que vivimos. Primero vino la recuperación del proceso, un ejercicio de recoger con cuidado todo lo que quedó guardado en registros, diarios, guiones y notas sueltas. Al ponerlos en orden y reconstruirlos cronológicamente, fue como volver a caminar esos días y entender la lógica real con la que "Aventuras de Poder" tomó forma. Luego llegó la reflexión, ese detenerse a pensar con calma. Contrastar lo que habíamos escrito y vivido con los focos de análisis permitió ver más allá de la anécdota. Allí aparecieron las tensiones,

los aciertos, los momentos que nos movieron el piso y las pequeñas rupturas que hicieron crecer el proyecto. Fue un mirar crítico, pero también afectuoso, reconocer lo que funcionó y lo que necesitamos transformar.

Finalmente, apareció la interpretación, ese momento en que la experiencia empieza a hablar. Al leer entre líneas y comprender los sentidos escondidos en la práctica, la vivencia dejó de ser solo un recuerdo y se convirtió en conocimiento pedagógico. Fue entender que lo que enseñaba no era un plan rígido, sino la observación atenta, la escucha profunda y la respuesta honesta a las necesidades de los niños. Mucho de lo que sucedió brotó de la improvisación consciente, de decidir en el instante qué era lo mejor para ellos. Y allí, en esa espontaneidad tan humana, también había pedagogía viva.

Para dar forma al análisis y la documentación de la experiencia, se definieron las siguientes preguntas.

¿Para qué queremos hacer esta sistematización?

La presente sistematización tiene como propósito comprender y reflexionar de manera crítica sobre la práctica pedagógica desarrollada por las maestras en formación de la Licenciatura en Educación Básica Primaria, con los estudiantes del grado preescolar del Colegio Gimnasio Antonio Nariño, analizamos acciones pedagógicas, didácticas y de evaluación, y dejar constancia de cómo los niños se apropiaron del proyecto. Este proceso se fundamenta en el análisis continuo de registros, reflexiones de las acciones pedagógicas, didácticas y de evaluación a partir de las experiencias vividas en el marco del proyecto transversal "Aventuras de Poder" con diferentes escenarios no convencionales como la huerta, el reciclaje y la radio escolar y a su vez un segmento especial del programa radial Maestra Tierra que permitió una herramienta pedagógica como la radio para fomentar el intercambio de saberes.

¿Qué experiencias queremos sistematizar?

La experiencia del proyecto transversal “Aventuras de Poder”, que se gestó como segmento del programa radial Maestra Tierra, se consideró la huerta, las grabaciones, los juegos, los talleres y las ferias pedagógicas. La experiencia que se quiere sistematizar es el resultado del trabajo que realizó en situ la maestra en formación Hiris Solehi Peña Castellanos con los estudiantes de preescolar en el colegio Gimnasio Antonio Nariño de la ciudad de Bogotá en el período de febrero a diciembre de 2024, donde desarrolló un proyecto transversal llamado "Aventuras de Poder", que a su vez fue un segmento del programa radial Maestra Tierra donde la maestra en formación Claudia Cecilia Tascón Vásquez realiza su práctica pedagógica II y la maestra en formación del área de profesionalización Tania Patricia Ortiz Jiménez como observador participante.

¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nos interesa sistematizar?

4. Cómo la práctica pedagógica se convierte en un escenario de aprendizaje para las maestras y los niños.
5. Cómo surgen la creatividad, la autonomía y la conciencia ambiental en los niños.
6. La reflexión sobre la acción didáctica y la evaluación en contextos reales de educación inicial.
7. ¿Cómo la práctica pedagógica se convierte en un escenario de aprendizaje para las maestras en la generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares, la reflexión sobre la acción didáctica escolar, y la evaluación en contextos de la educación inicial?

¿Qué fuentes de información se utilizó?

- A. Registros de la experiencia, fotografías, videos y audios.
- B. Guiones y programas de radio.
- C. Diarios de campo y reflexiones personales.
- D. Construcción colectiva en reuniones y mesas de trabajo

Las fuentes que se utilizaron son las descritas en el capítulo 4, el registro de la experiencia donde se describen y ordena los principales elementos del proceso de la experiencia vivida en el proyecto "Aventuras de Poder", que contiene las fotos que capturan la alegría en los rostros de los niños, con los videos que guardan sus risas y sus palabras, con los audios que resguardan sus voces, con los diarios de campo que narran sus descubrimientos, con nuestras propias narraciones que brotan del corazón. (Reflexión personal), con los guiones elaborados para cada programa, con las mesas de trabajo que proponen un sentido de expresión y creatividad y la construcción colectiva de un sentido pedagógico y didáctico.

¿Qué procedimientos se utilizó?

Este capítulo busca mostrar que el proyecto no surgió de un plan previo, sino de la observación, la escucha y la respuesta a lo que los niños necesitaban y mostraban cada día. La pedagogía brotó del suelo, del contacto con la naturaleza, de las voces infantiles y de la improvisación consciente; se convirtió en un tejido vivo de experiencias que luego dieron lugar a la sistematización.

Capítulo 4. Tejer con las Raíces

Este capítulo narra de manera organizada la experiencia "Aventuras de Poder", se detalla los componentes interconectados que se desarrollaron y que formaron el tronco de la sistematización.

El proyecto "Aventuras de Poder", buscó fortalecer el aprendizaje significativo, la creatividad, la autonomía y la conciencia ambiental de los niños de preescolar del Colegio Gimnasio Antonio Nariño, a través de experiencias vivenciales y lúdicas. Su punto central fue la huerta, y también se acompañó de programas radiales y actividades de aprendizaje creativo y vivencial, que incluyen la feria de ciencia y tecnología; La huerta se convirtió en un espacio de exploración y descubrimiento, donde los niños aprendieron directamente sobre el cuidado del ambiente, el reciclaje, la sostenibilidad y la alimentación saludable. Los programas de radio permitieron articular los aprendizajes del aula con experiencias prácticas, fomentar la expresión, reflexión y comunicación en la infancia. Cada acción, desde el cuidado de las plantas hasta la creación de canciones y personajes, se ajustó a la dinámica de los niños, sus intereses y el contexto del colegio, al integrar las dimensiones del desarrollo socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

4.1. La Huerta “Tatacoita”, Sembrar Vida en Tierra Árida y el Cuidado del Agua.

Figura 4.

Construcción y mantenimiento de la Huerta “Tatacoita”



Nota. Fotografía propia, 2024.

Todo partió de la huerta escolar, que se convirtió en un lugar de encuentro, de trabajo colaborativo y de conciencia ambiental. Desde allí se fueron tejiendo nuevas historias, personajes, canciones y programas radiales que dieron forma a un aprendizaje lleno de sentido, emoción y comunidad. Durante el proceso, vivimos una situación muy significativa debido a una sequía muy fuerte en Bogotá, que llevó a la Alcaldía a aplicar una racionalización del agua. Primero fue un día sin agua por localidad, luego dos, y finalmente volvió a uno. Esta experiencia real, vivida por todos, se transformó en aprendizaje. Los niños comprendieron que el agua es un bien vital, escaso y que debemos cuidarla. Desde allí aprendimos juntos estrategias para reutilizar y reciclar el agua lluvia, cómo regar las plantas con esta agua, cómo hacer abono natural y mantener el suelo húmedo. Con ayuda de los profesores, inventamos botellas con pequeños agujeros para lograr un riego más amplio y eficiente. Fue un

proceso colaborativo que unió a toda la comunidad en especial a los docentes, los niños y también los estudiantes de grados 10° y 11°, quienes apoyaron el trabajo pesado de mover la tierra, medir, hacer las zanjas y marcar las áreas de siembra con pita. La huerta recibió el nombre de “Tatacoita”, por su aridez y por la fuerza que representaba sembrar vida en medio de la sequía. Los niños veían cómo algunos días el colegio quedaba sin agua y cómo los tanques se activaban, mientras en otros lugares no había forma de almacenar agua. Eso les permitió entender la importancia del agua, de su uso responsable y de la solidaridad ambiental. Cuando el agua volvió a fluir un poco más, iniciamos el proyecto de siembra. Los más pequeños se encargaron de germinar las semillas, decorar las materas con pintura y preparar los espacios. Sembraron cilantro, girasoles, papa, tomate y zanahoria; guardaban las semillas en tarros de yogurt reciclados y marcados con su nombre, llevaban su registro personal de la Huerta “Tatacoita” en el proyecto transversal “Aventuras de Poder”, y muchos incluso trajeron sus propios regadores hechos con botellas recicladas.

Figura 5.

Proceso de crecimiento y cosecha en la Huerta “Tatacoita”



1

¹ Vista panorámica de los procesos de crecimiento en diferentes fases de la implementación del proyecto dentro de la huerta “Tatacoita”. Las fotografías fueron tomadas durante la siembra, el cuidado y la cosecha del cultivo.

Algunos les encantaba ensuciarse las manos, otros preferían usar botas para no mancharse, pero todos tenían algo en común, hablaban con sus plantas, les cantaban y las reconocían como seres vivos. Sabían cuál era cada una y qué propósito tenía. Desde primaria, se pidió más tierra y abono para continuar con el proceso, y los profesores de mantenimiento ayudaron a construir un techo protector que evitará que el sol extremo o lluvias fuertes las dañaran, y a su vez recuperando el agua recolectada. Este proceso se articuló con la participación de los docentes Santiago, Marylin y Marlesvy, quienes desde sus áreas (sociales, ciencias naturales, química y biología) acompañaron la experiencia, y con los profesores de los grados superiores que fortalecieron la parte técnica y comunitaria. Así, la “Huerta Tatacoita” se convirtió en un símbolo del esfuerzo conjunto y de la resiliencia ambiental.

Figura 6.

Docentes participantes de la Huerta “Tatacoita”



2

Así, cada proceso en la “Tatacoita” generó historias y saberes que pronto encontraron su voz, se inicia el escenario para la documentación auditiva detallada en la siguiente

² Vista panorámica de los docentes y personal del colegio participantes de la creación y mantenimiento de la huerta.

sección.

4.2. Grabar con el Corazón una Producción desde lo Cotidiano

Las grabaciones que dieron vida en "Aventuras de Poder", no fueron hechas con grandes equipos ni en cabinas profesionales. Todo lo contrario, nuestra cabina fue el salón, el patio, la biblioteca, la huerta... y algunas de nuestras mejores herramientas, un celular y mucho corazón. Grabamos con los recursos que teníamos a mano, y eso nos permitió aprender el valor de la sencillez, la atención plena y la escucha activa. Antes de cada grabación, iniciamos un pequeño ritual que comenzaba con las palabras "Vamos a respirar, vamos a hacer silencio, vamos a cuidar la voz del otro". De este modo, creamos una atmósfera de respeto, de concentración y de juego serio. Los niños sabían que cuando se decía "vamos a grabar", comenzaba algo especial. Se turnaban para hablar, corrigen a sus compañeros si se les olvidaba algo, y repetían si era necesario sin perder el entusiasmo. Muchas veces, cuando se escuchaban después, se reían con sorpresa "¡Esa soy yo!" "¡Profe, escúchame!". Este era también un proceso de evaluación auténtica y formativa, nos permitía observar cómo avanzaban en su expresión oral, en la pronunciación, en la construcción de ideas. Y lo más importante, les mostraba que sus palabras importaban, que podían contar historias, dar mensajes, construir algo bello con su voz.

Algunos programas eran luego compartidos con la profesora Claudia Liliana Sierra para ser editados e incluidos en el programa Maestra Tierra al Aire, lo cual reforzaba el sentido de propósito y pertenencia. Los niños no solo estaban jugando a hacer radio, eran escuchados por el mundo.

Figura 7.

Estudiantes en el área de grabación.



3

4.3. Programas Radiales Nacidos de la Experiencia

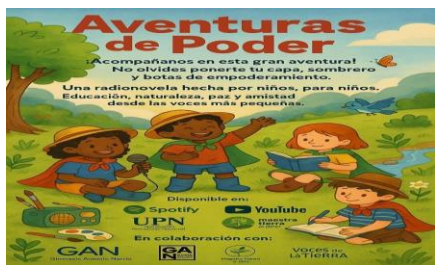
La forma en que nacieron los programas no siguió un molde rígido ni una lista de contenidos prediseñada. La estructura se desarrolló desde la participación real y desde lo que de verdad tenía sentido para quienes hacían parte del proceso. A diferencia de los modelos tradicionales donde alguien decide qué enseñar y las demás solo reciben, aquí la construcción fue colectiva, hecha paso a paso a partir de lo que salía en cada encuentro. Los temas no llegaron impuestos ni forzados. Se revelaron solos, nacieron de conversaciones sinceras, de lo que cada uno traía en su corazón y en su historia. Así, cada programa terminó por responder a las necesidades reales, a inquietudes que estaban vivas, a sueños y preguntas que resonaban profundamente en el aula de clases, en nuestro día a día. Esa es la gran diferencia entre una planificación que baja desde afuera y un camino que se descubre a través del diálogo amplio y honesto. La experiencia educativa y vivencial en torno a la huerta y al proyecto "Aventuras de Poder", no sólo sembró semillas en la tierra, sino también en el pensamiento y en el corazón de los niños. De esta experiencia colectiva surgieron varios programas radiales que recogieron inquietudes, saberes,

³ Vista panorámica grabación de voces de algunos de los niños participantes en el programa radial "Aventuras de Poder".

sentimientos y propuestas sobre cómo transformar el mundo desde lo que se vive y se conoce en el entorno cercano. Cada programa nació con una razón concreta, a partir de lo que los niños veían, preguntaban o necesitaban expresar. Los temas no se impusieron, fueron emergentes, contruidos desde el sentir colectivo y siempre con una intención pedagógica profunda. La radio fue, en este sentido, una herramienta de sistematización viva que permitió narrar lo vivido, reflexionar, representar, y comunicar.

Figura 8.

Póster de promoción para la difusión radial del proyecto.



4

Cortinilla Canción Madre Tierra, escuche la cortinilla canción madre tierra que identifica al proyecto "Aventuras de Poder", aquí <https://voca.ro/1QpGvzQCxvG6>

Programas fundamentales de la experiencia

Programa 1. Empoderamiento y cuidado personal

El primer programa no fue solo el inicio cronológico de la experiencia; fue la raíz que sostuvo todo lo que vendría después. El módulo de empoderamiento y cuidado personal abrió un espacio íntimo y poderoso donde aparecieron las verdades que

⁴ Póster de autoría propia como material de difusión para la introducción del proyecto en el programa Maestra Tierra de la emisora de la Universidad Pedagógica Nacional y la cortinilla que identificará al proyecto "Aventuras de Poder" (canción madre tierra).

más necesitaban ser nombradas. De esas reflexiones profundas, de ese reconocerse y acompañarse entre mujeres, por eso este primer programa se convirtió en la brújula del proyecto. No solo marcó el comienzo, sino el tono, el ritmo y el sentido. Todo lo que vino después heredó algo de él, esa fuerza interior, ese valor de mirarse con honestidad, ese deseo de cuidarse y sostenerse entre todas. Fue el centro narrativo y emocional desde el cual crecieron los demás programas, y el punto donde el proyecto encontró su identidad. Este se gestó desde la experiencia, y de ahí nace el nombre "Aventuras de Poder", porque fue precisamente ese el que nos conectó con el poder personal, el poder de decir que no, el poder de poner límites, el poder de defenderse.

Audio del programa 1. Escuche el programa aquí: <https://voca.ro/1iMwrWnDRRds>

Este programa surge a partir de conversaciones reales con los niños, donde se comenzaron a explorar temas como ¿Qué significa tener poder?, ¿Cómo reconocer situaciones incómodas?,

¿Cuáles son nuestros derechos sobre nuestro propio cuerpo?, ¿Qué significa decir “no me gusta” o “eso no está bien”? Se hicieron diálogos con los niños y niñas desde sus propias experiencias, con base en situaciones del entorno o cosas que habían escuchado o vivido. Se habló sobre el respeto, sobre lo que está bien y lo que no, sobre cómo pedir ayuda y también sobre cómo acompañar a otros cuando lo necesitan. Desde allí se trabajó la expresión corporal, la escucha, el dibujo, la conversación abierta en círculo y sobre todo el derecho a ser escuchados sin juicios. También fue fundamental enseñar que nadie puede obligarnos a hacer lo que no queremos. Esta enseñanza se volvió tan potente que surgieron canciones dentro del proceso, como una en particular llamada Mi cuerpo es mío.

Figura 9.

Poster del programa *mi cuerpo es mío*.



5

Canción *Mi Cuerpo es Mío* Escuche la canción que surgió del proceso de empoderamiento aquí: <https://voca.ro/16VPAT93tsVu>

También se planteó que las niñas podían ser heroínas, fuertes, valientes, inteligentes y que los niños también tenían derecho a ser sensibles, a expresar, a llorar, a cuidarse y cuidar a otros. Todo se desarrolló desde una mirada igualitaria, respetuosa y de empoderamiento afectivo.

Este programa no es una clase más, sino que se integró a lo largo de muchas experiencias del año, en cada conversación cotidiana, en el trato diario, en las historias leídas, en los dibujos, en los juegos y también en la radio.

⁵ Póster de autoría propia como material de difusión para la introducción del proyecto en el programa *Maestra Tierra* de la emisora de la Universidad Pedagógica Nacional y la cortinilla que identificará al proyecto "*Aventuras de Poder*" (canción madre tierra).

Figura 10.

Vista panorámica de los estudiantes de preescolar.



6

Programa 2. Invitación al cuidado del planeta

Audio del programa 2. Escuche el programa aquí: <https://voca.ro/1oRtVF6T7Bw7>

Este segmento de "Aventuras de Poder", invita a un mundo lleno de aventuras y aprendizajes. A través de las experiencias de María y sus amigos, el programa nos invita a reflexionar sobre la importancia de cuidar nuestro planeta. Desde los páramos hasta las playas, los niños nos muestran los desafíos ambientales que enfrentan sus comunidades y nos inspiran a tomar acción. El programa de invitación al cuidado del planeta tierra no sólo plantea problemas, sino que también ofrece soluciones prácticas. Al final del episodio, los niños se sienten empoderados y listos para hacer un cambio positivo en sus comunidades. Sin duda el programa es una herramienta valiosa para fomentar la conciencia ambiental en los niños y promover un futuro más sostenible.

⁶ *Estudiantes integrantes del proyecto "Aventuras de Poder" después de la experiencia en la huerta.*

Figura 11.

Póster del programa cuidado del planeta.



7

Programa 3. Homenaje a maestras rurales

Audio del Programa 3. Escuche el programa aquí: <https://voca.ro/1eOs2VyHHAjv>

En este segmento los niños reporteros María, Simón, Liam, Andrés y Elliioth recorrerán el fascinante mundo de las maestras rurales. Desde su vida diaria hasta los desafíos que enfrentamos, ¡estamos listos para descubrir por qué son las verdaderas heroínas de nuestras comunidades! con risas y un montón de curiosidad, nuestros pequeños aventureros les preguntarán a las maestras sobre su experiencia en el campo. ¿Por qué eligieron ser maestras en el campo? ¿Qué les gusta más de su trabajo? Y, claro, ¡cómo lograrán hacer las clases tan divertidas con pocos materiales! Las respuestas serán tan variadas como un arcoíris, y seguro que despertarán el interés de todos nuestros oyentes. Escucharemos a los niños compartir lo que piensan sobre sus maestras. ¡Prepárense para reír y sonreír al escuchar cómo las maestras convierten el aprendizaje en una aventura! ¡Desde recoger flores hasta contar historias emocionantes!

⁷ Material de difusión para el programa "Aventuras de Poder"

Figura 12.

Póster del programa de conmemoración a maestros rurales.



8

Programa 4. La semilla de la Paz

Audio del Programa 4. Escuche el programa aquí: <https://voca.ro/1bKPkX6KSeHK>

Se narró la historia de la semilla de la paz, se promueve la resolución de conflictos, la escucha activa y la solidaridad. Los niños comprendieron que la paz empieza con pequeñas acciones cotidianas, para aportar en el cuidado del medio ambiente. Este segmento, narra una historia que invita a los niños del colegio Gimnasio Antonio Nariño a explorar estrategias para fomentar la paz, la convivencia y el buen trato en nuestras escuelas y comunidades.

Permite identificar que es un conflicto y las posibles alternativas para la resolución de estos e invita a concientizarse que la paz no es solo una palabra, sino una acción que empieza con cada uno de nosotros. Desde el cuidado de la Tierra, la escucha, la solidaridad y la convivencia, podemos hacer florecer la paz en nuestros hogares, nuestras escuelas y nuestras comunidades. Brinda a los estudiantes un

⁸ Material de difusión para el programa "Aventuras de Poder".

mensaje muy poderoso de que la paz comienza en pequeñas acciones, como compartir, cuidar el planeta y dialogar con respeto. ¡Invita también a ser sembradores de la semilla de la paz y ser héroes de la naturaleza!

Figura 13.

Poster del programa La Semilla de la Paz



9

Programa 5. COP 16

Audio del Programa 5. Escuche el programa aquí: <https://voca.ro/1kualiFcKp9Y>

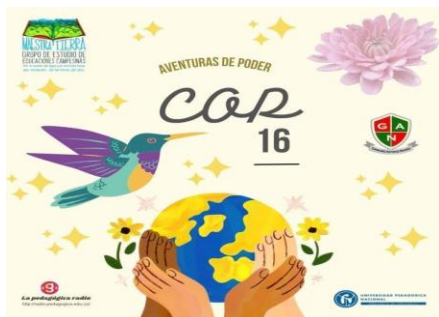
En este emocionante segmento la presentadora Hiris nos introduce al día internacional de la paz con un enfoque especial en la COP16 y su significado para la biodiversidad. A través de la narración de Claudia Cecilia Tascón Vásquez, los jóvenes oyentes son transportados a un colorido mundo donde la Flor de Inírida, el colibrí Matías, y el mono curioso Elliot se unen en una aventura educativa. La Flor de Inírida comparte la importancia de la COP16, relata cómo esta conferencia reúne a líderes globales para discutir la protección de nuestra biodiversidad. En una serie de diálogos interactivos, los personajes enseñan a los niños sobre la biodiversidad y su vital papel en el ecosistema, utilizando metáforas accesibles, como la orquesta, para

⁹ Material de difusión para el programa “Aventuras de Poder”

ilustrar cómo cada especie tiene su función única. El segmento culmina con una inspiradora entrevista a la invitada especial, Sara López, quien comparte su experiencia en la COP16 y ofrece consejos prácticos sobre cómo los niños pueden contribuir al cuidado del medio ambiente. Su mensaje resuena con la idea de que cada pequeña acción cuenta, y enfatiza la importancia de trabajar juntos por un futuro sostenible.

Figura 14.

Póster del programa COP 16.



10

Programa 6. Uso de la voz amable

Audio del Programa 6. Escuche el programa aquí: <https://voca.ro/1hj68PVBa7UN>

Los niños representaron situaciones cotidianas para aprender a comunicarse con respeto, perdón y diálogo, y fortalecer su gestión emocional y habilidades sociales.

Incluyó poemas escritos por ellos mismos sobre la paz y la huerta, que se grabaron para los programas.

¹⁰ Material de difusión para el programa "Aventuras de Poder"

Figura 15.

Póster del programa uso de la voz amable



11

Programa 7. Preguntas a expertos astronomía andina

Audio del Programa 7. Escuche el programa aquí: <https://voca.ro/1RExsPN6Zh0Y>

En este segmento, nuestros Aventureros de poder, aprendieron sobre astronomía andina, en qué consiste esta antigua sabiduría de los pueblos andinos y cómo ellos observaban el cielo para planear sus actividades agrícolas. ¿Sabías que las estrellas, la Luna y el Sol eran sus principales guías para sembrar y recolectar en el momento adecuado? La astronomía andina no solo les enseñaba cuándo plantar las semillas, sino también cómo interpretar en el cielo las señales del clima, las lluvias y los periodos de abundancia. ¡Prepárate para mirar el cielo desde otra perspectiva y entender cómo el universo ayuda a la vida en la Tierra!

¹¹ Material de difusión para el programa “Aventuras de Poder”

Figura 16.

Póster del programa preguntas a expertos astronomía andina



12

Programa 8. Soberanía alimentaria

Audio del Programa 8. Escuche el programa aquí: <https://voca.ro/1hvIUARYicZn>

En este segmento los niños aprenden a cultivar sus propios alimentos de forma sostenible, reconocen el origen de lo que comen, se promueve hábitos saludables, autonomía alimentaria y el respeto por el medio ambiente.

Figura 17.

Póster del programa soberanía alimentaria



13

¹² Material de difusión para el programa "Aventuras de Poder"

¹³ Material de difusión para el programa "Aventuras de Poder"

Programa 9: La huella que dejamos

A su vez, el programa La huella que dejamos, llevó a los niños a reflexionar sobre su impacto ambiental. A través de la historia de una abejita, aprendieron sobre la importancia de cuidar a estos polinizadores y de dejar una buena huella en el planeta. Cada niño dibujó una gota de agua en su cuaderno y se comprometió a ser guardián del agua, de los animales y de las plantas.

Figura 18.

Póster del programa La huella que dejamos



14

Mesas de trabajo

El trabajo articulado de los tres segmentos radiales se consolidó como una sola armonía. Cada parte encontraba su lugar y se unía con naturalidad en la mesa de trabajo, ese espacio donde todas las voces se reunían para darle forma al programa. En "Aventuras de Poder" logramos construir dos mesas completas y quedó una más pendiente por terminar, reflejo del esfuerzo, el tiempo y la dedicación que cada encuentro exigía.

¹⁴ Material de difusión para el programa "Aventuras de Poder"

Tabla 6.

Mesas de trabajos de "Aventuras de Poder"

 <p>ISINTONIZA! Maestra tierra al aire Aventuras de poder PROGRAMA 1 Descubriendo tesoros de empoderamiento y conciencia UNA EXPERIENCIA DIVERTEDA Y EDUCATIVA QUE INSPIRA A NIÑOS Y NIÑAS A RECONOCER SU VALOR INTERIOR, CUIDAR LA TIERRA Y RECONECTARSE CON SUS RAÍCES RURALES. PRÁCTICA LEBP DOMINGOS 10:00 A.M. MAESTRA TIERRA GRUPO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN CAMPEÑAS El pedagógico radio</p>	 <p>ISINTONIZA! Maestra tierra al aire Aventuras de poder PROGRAMA 2 La paz se construye con respeto, diálogo y cuidado del planeta. Descubre la GOP 16 y cómo ser un héroe de la naturaleza. Dongémonos nuestras lutas sembreros y cosas de empoderamiento para un nuevo desafío en Aventuras de poder. Práctica lebp MAESTRA TIERRA GRUPO DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN CAMPEÑAS El pedagógico radio</p>
<p>https://voca.ro/1aaRxnuucT_Rm</p>	<p>https://voca.ro/1garaNk5V29_P</p>

4.4. La Caja de Expedición un Viaje por las Huellas del Aprendizaje

Uno de los elementos más simbólicos y poderosos de este proceso fue la caja de expedición. Así llamamos al espacio donde íbamos guardamos, poco a poco, las huellas del viaje que los niños y niñas que empezaban a recorrer entre ellos dibujos, semillas, fragmentos de guiones, grabaciones, fotografías, coronas, mapas, poemas, títeres y todo aquello que había sido creado con sus manos, sus voces y sus ideas.

Cada elemento era acompañado por una narración, lo que lo hacía aún más valioso. Era un ejercicio de memoria pedagógica y de documentación narrativa, una forma de valorar no solo los productos finales sino el proceso mismo. De la caja de expedición nacieron preguntas, aprendizajes y una relación más respetuosa y amorosa con el entorno. Como dice Jara (2018), "la sistematización es ese volver sobre la experiencia, desde adentro, para comprenderla y transformarla". La caja de expedición no era solo una caja física, sino también una metáfora del aprendizaje como recorrido vivo, como una travesía llena de hallazgos, de preguntas, de cosas

pequeñas que luego se vuelven grandes. Allí todo tenía un lugar, incluso lo aparentemente insignificante, una hoja seca que encontraron en la huerta y dijeron que parecía un corazón, una piedra que alguien quiso guardar porque “era como un planeta”, también sirvió como recurso didáctico para conversar con los niños sobre lo que estábamos viviendo, para repasar aprendizajes, para contarle a otras personas lo que se hacía. En la feria de ciencias, por ejemplo, fue presentada como una caja mágica donde los niños podían explicar con orgullo todo lo que habían creado y vivido, cada elemento era acompañado por una narración, lo que lo hacía aún más valioso. Era un ejercicio de memoria pedagógica y de documentación narrativa, una forma de valorar no solo los productos finales sino el proceso mismo.

Cada cosa que se encontraba abría la puerta a una conversación. Si alguien arrancaba una hoja, se hablaba de la importancia de pedirle permiso a la planta, de no dañar innecesariamente, de mirar con respeto y agradecimiento. Los colibríes, las mariquitas, las abejas... todos eran parte de esa clase viva que nos regalaba la naturaleza. Se hablaba del polen que llevan las abejas en sus patas, del rol que tienen en el crecimiento de las plantas, de cómo cada bicho, cada ave, tiene una función.

Aprendieron a distinguir entre árboles, arbustos y plantas. Descubrieron que algunas hojas eran comestibles, que la forma o altura de una planta tenía su razón de ser.

Vimos pajaritos, mariposas, insectos, y cada encuentro se convertía en una oportunidad para sembrar una enseñanza o una pregunta. Un día vieron un tarrito con semillas y preguntaron para qué era. Al explicarles que se usaba para alimentar a los pájaros, quisieron construir una casita con agüita y comida para ellos. De ahí nació el programa radial “Amigos de cuatro patas”, donde hablaron del cuidado de los animales, especialmente de los perros y los pájaros, y del respeto por sus vidas.

También surgió otro programa con una abejita como personaje, que hablaba de su importancia en el planeta, de cómo cuidar su hábitat, y de cómo desde pequeños actos podemos proteger la vida. Así, de la caja de expedición nacieron preguntas, aprendizajes, programas radiales y una relación más respetuosa y amorosa con el entorno.

Figura 22.

Estudiantes en recorrido ambiental, llenando la caja de expedición.



15

En resumen, la caja de expedición no fue solo un elemento donde guardamos cosas. Con el tiempo se convirtió en un espacio que nos invitaba a conversar, a recordar y a preguntarnos nuevamente por lo que habíamos vivido. Se transformó en un motor de diálogo, en un currículo que respiraba y se movía con nosotros, permitió que niños y docentes volvieran una y otra vez a sus aprendizajes para mirarlos con nuevos ojos y darles nuevos significados.

¹⁵ Evidencia fotográfica de los estudiantes al inicio de una jornada de exploración y recolección. La caja de expedición fue hecha para organizar y preservar los hallazgos de campo (semillas, flores, hojas), al fomentar la observación detallada.

4.5. Crear, Jugar y Empezar la Feria con Sentido

Uno de los momentos más potentes de este proceso fue la feria del emprendimiento, donde los niños no sólo expusieron lo que habían aprendido, sino que también crearon objetos con sentido. Inspirados por el trabajo en la huerta, la reflexión sobre el reciclaje y el cuidado del planeta, surgieron ideas que terminaron en productos hermosos y significativos, como alcancías hechas con botellas recicladas y carritos elaborados con botellas, tapas y pitillos. Esta experiencia integró saberes de distintas áreas disciplinares, como educación ambiental, artística, ética, matemáticas y lenguaje. También fue una forma de evaluación alternativa, porque cada niño presentó su creación, explicó cómo la hizo y qué sentido tenía para él o ella.

Figura 23.

Estudiantes participando en la feria del emprendimiento



4.6. Manos Curiosas, Mentes Despiertas la Feria de la Ciencia

Otro de los momentos significativos que brotaron de esta experiencia fue la feria de la ciencia, donde los niños y niñas se convirtieron en investigadores, científicos y expositores. Cada uno preparó, junto a su familia, un experimento casero que luego

¹⁶ Los estudiantes salen a hacer exposiciones de los acuerdos del aula y la importancia de usar la voz amable con nuestros compañeros

¹⁷ Estudiantes decoraron las materas para la posterior siembra

¹⁸ Carros realizados con material reciclado para la feria de la ciencia y tecnología

¹⁹ Estudiantes crearon el diario de campo de "Aventuras de Poder"

trajo al colegio para presentarlo con emoción y orgullo. Esta feria fue una verdadera celebración del asombro, el aprendizaje en familia, la curiosidad y la ciencia viva desde los saberes cotidianos.

Figura 24.

Estudiantes participando en la feria de la ciencia



20



21

Creación de personajes y superhéroes ambientales cada niño inventó un personaje con poderes para cuidar la huerta y el planeta, dibujaron y narraron su historia.

Figura 25.

Estudiantes en creación de personajes y superhéroes ambientales



22



23

²⁰ Estudiantes socializan sus experimentos del día de la ciencia a otros cursos

²¹ Estudiantes en experimentación con materiales moldeables actividades complementarias

²² Estudiantes en la presentación día de la familia danza y canto de la canción madre tierra

²³ Estudiantes en la creación de escenario para juego teatral.

Figura 26.*Estudiantes en ensayos de canciones y percusión*

24

25

Figura 27.*Estudiantes en clase de higiene y aseo personal*

26

La siguiente tabla presenta la acción central de cada componente y su propósito pedagógico dentro del proyecto.

²⁴ Trabajo teatral y musical, ensayo y grabación de la canción “Mi cuerpo es mío”, acompañándola con percusión, y se contó con la participación de estudiantes de cursos mayores.

²⁵ Estudiantes en la grabación y ensayo de la canción “Mi cuerpo es mío”.

²⁶ Higiene y uso adecuado de cepillos de dientes, jabón y toallas para reforzar los hábitos de aseo y cuidado personal, contextualizados a partir de la experiencia vivida durante la pandemia de COVID-19. Se reforzó y enlazó lo trabajado en la canción “Mi cuerpo es mío”.

Tabla 7.*Componentes centrales del proyecto "Aventuras de Poder"*

Orden	Componente de la experiencia	Descripción de la acción central	Propósito pedagógico y didáctico
4.1	La huerta "Tatacoita", sembrar vida en tierra árida.	Creación y mantenimiento del espacio de cultivo. La sequía obligó a enfrentar la escasez del agua y buscar soluciones.	Dispositivo pedagógico y pregunta problematizadora puso a los estudiantes en contacto directo con la realidad ecológica y obligó a enfrentar el currículo desde la escasez del agua.
4.2	Grabar con el corazón una producción desde lo cotidiano	Uso constante de grabaciones (audio y video) y tomas fotográficas durante todo el proceso en la huerta y el aula.	Documentación y reflexión didáctica. Los artefactos de memoria se transformaron en el material didáctico que permitió a los estudiantes objetivar y reflexionar sobre su propia experiencia.
4.3	Programas radiales nacidos de la experiencia	Creación y producción de radionovelas y programas informativos con las voces de los niños, basados en los hallazgos de la huerta.	Comunicación social y socialización. La radio fue el espacio donde la reflexión se convirtió en voz audible, socializando los aprendizajes con la comunidad y el entorno radial.
4.4	La Caja de expedición, Un viaje por las huellas del aprendizaje	Estrategia didáctica final donde los estudiantes debieron sintetizar y organizar sus aprendizajes de la huerta para crear un "kit informativo".	Síntesis y comunicabilidad obligó a los estudiantes a demostrar un alto nivel de comprensión y a traducir los conocimientos complejos en un formato accesible.
4.5	Crear, jugar y emprender, La feria con sentido	Organización y ejecución de una feria temática al final del proyecto.	Emprendimiento social y economía circular: vinculó el proyecto a una dimensión práctica enfocada en la gestión eficiente del agua y la economía circular.
4.6	Manos curiosas, mentes despiertas, la feria de la ciencia	Exhibición de los hallazgos empíricos de la huerta y el agua ante la comunidad educativa.	La formalización del saber científico permitió formalizar los hallazgos en lenguaje científico, explicando el ciclo del agua, la composición del suelo y los efectos de la sequía del agua.

Nota. Elaboración propia.

Capítulo 5. Tallo y Hojas, Análisis Crítico de la Experiencia

Este capítulo recoge la interpretación profunda de lo vivido durante la experiencia "Aventuras de Poder", entendida como un proceso en el que la práctica se transforma en un escenario de aprendizaje para la maestra en formación. Tal como propone Jara (2017), interpretar es "volver al camino andado" para comprender el sentido profundo de las acciones, tensiones, decisiones y aprendizajes que emergieron en la práctica pedagógica. No se trata de confirmar teorías, sino de mirarlas a la luz de lo vivido, permitiendo que dialoguen con la experiencia y que la experiencia las transforme. La lectura realizada parte de un diálogo permanente entre la narración construida en el Capítulo 4 y la raíz conceptual que orientó el proyecto. Este ejercicio permitió confrontar lo ocurrido en el aula, sus momentos de creación, sus nudos críticos y sus gestos cotidianos, con los aportes teóricos de Freire, Jara, Lucio y Zambrano, identificando cómo estas ideas iluminaron la acción educativa y, al mismo tiempo, cómo la acción cuestionó y amplió dichas ideas.

La pregunta que orienta este capítulo busca comprender cómo la práctica pedagógica se convierte en un escenario de aprendizaje para las maestras en la generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares, en la reflexión sobre la acción didáctica escolar y en los procesos de evaluación propios de la educación inicial. A partir de esta lectura cruzada, se hizo posible identificar transformaciones internas y aprendizajes que se consolidaron en el hacer cotidiano con los niños, mostrando que la práctica es el lugar donde se forma la maestra y donde la pedagogía adquiere sentido.

5.1 Pedagogía como Acto Político y Sensible

La experiencia mostró que la pedagogía se expresa como un acto profundamente humano, situado y relacional. No es un conjunto de técnicas aplicables por fuera de la vida, sino una construcción que nace en el vínculo que se teje con los niños y en la sensibilidad con la que la maestra en formación y en ejercicio se aproxima a ellos. Durante el desarrollo del proyecto fue evidente que la maestra aprende cuando se permite mirar de nuevo a los niños, reconocer su diversidad, escuchar sus ritmos y validar sus modos de habitar el mundo. Ese proceso coincidió con lo que plantea Freire (1996) al afirmar que enseñar implica dejarse enseñar y asumir la práctica como un espacio ético de encuentro. "La práctica educativa, por sí misma, es ética. No hay práctica educativa sin la consideración de la ética. Pensar que la práctica educativa puede ser neutral es un disparate. Es imposible" (p. 25).

Comprendimos, que su saber no está dado de una vez y para siempre. Se transforma cada vez que observa a los niños producir un gesto nuevo, proponer una idea inesperada o resolver una situación desde su propia creatividad. La pedagogía funcionó como una especie de lente renovada que permite ver el aula como un ecosistema afectivo, simbólico y político. El proyecto evidenció que la formación pedagógica no se aprende únicamente en los libros, sino en el roce cotidiano con la realidad escolar y en la capacidad de interpretarla a la luz de los fundamentos teóricos. La práctica se convirtió en un laboratorio vivo donde la maestra pudo constatar que la educación inicial se mueve entre la ternura, el juego, la libertad y la contención. Aprendió a sostener procesos sin forzarlos, a leer el lenguaje corporal de los niños, a acompañar sin controlar y a reconocer que la pedagogía exige una

presencia cuidadosa que dignifica a los sujetos y sus experiencias. Esta comprensión reafirma que la maestra no solo enseña, sino que se transforma a sí misma mientras acompaña a otros. La práctica evidenció que la formación pedagógica no se aprende únicamente en los libros, sino en el roce cotidiano con la realidad escolar y en la capacidad de interpretarla a la luz de los fundamentos teóricos. Esta comprensión reafirma que la maestra no solo enseña, sino que se construye a sí misma mientras acompaña a otros. En este sentido, la maestra asume el rol del educador que, según Mejía (s.f.), "cuidando y cuidándose se hace presencia significativa y se convierte en referente de los otros, conociéndose y reconociéndose en la experiencia formativa." En este orden de ideas el análisis revela que la Pedagogía no fue un marco teórico *aplicado*, sino que *brotó* del suelo. La huerta y la sequía forzaron una Pedagogía de la Incomodidad, donde la crisis se volvió el motor de la concientización, validando la educación como un acto político que transforma la realidad.

La sistematización permitió ver que la pedagogía se alimenta de la experiencia y se resignifica cuando la maestra reconoce que su rol se construye en interacción con los otros. Freire (1996) sostiene que la educación es un acto político, afectivo y ético (p. 28), y esa mirada se ve reflejada en la forma en que la maestra sostuvo el proceso desde la escucha, la sensibilidad y la valoración del mundo infantil. En primer lugar, resaltar al pedagogo y profesor Armando Zambrano Leal, por sus aportes importantes en la forma de entender la educación, para Zambrano la pedagogía es más que un método de enseñanza, es una reflexión sobre la práctica educativa, estudia primordialmente la formación del individuo en los contextos culturales, sociales e históricos. Esto quiere decir que el maestro no se limita en enseñar contenidos, sino que busca comprender el sentido ético y social de educar desde un saber crítico – reflexivo que le permite orientar la práctica docente.

Zambrano identificó las diferentes pedagogías que han incidido en la historia entre ellas la pedagogía crítica, que busca formar individuos autónomos, libres y conscientes, no solo aprendiendo contenidos, sino transformando su realidad, promoviendo el pensamiento crítico frente a su entorno y actuando libremente. La pedagogía crítica nos permite cuestionarnos, comprender nuestro rol docente, reconociendo que no somos simples transmisores de saberes, ni tampoco nuestro rol es llegar a un aula solo a “dictar clase”, volviéndonos rutinarios aplicando métodos de enseñanza, sino analizar y comprender la realidad educativa (dinámicas del contexto, desigualdades, problemáticas, desafíos, etc.), a partir de allí convertirnos en agentes políticos y transformadores.

Zambrano cuestiona la pedagogía tradicional, que enfatiza que el docente es la autoridad y se centra en transmitir el conocimiento sin tener en cuenta al estudiante, anulando su pensamiento crítico. Por esta razón Zambrano propone una pedagogía que rescate el valor humano, ético y político en el proceso educativo, formando individuos capaces de vivir en sociedad, respetando la diferencia de los demás, promoviendo la participación y el compromiso con la igualdad, capaces de construir una sociedad justa. Por su parte Ricardo Lucio pedagogo colombiano, reflexiona extensamente la pedagogía crítica en el contexto social, político y cultural, comprendiendo la realidad y el cómo actuar para transformarla. En este sentido Lucio afirma que el conocimiento se construye colectivamente, a través de las experiencias, la cultura y el entorno social, educando para llevar al individuo a la liberación del pensamiento siendo la escuela un espacio para reconocer la desigualdad y buscar estrategias para mitigar indirectamente. La pedagogía desde la visión de Paulo Freire es concebida como una práctica profundamente democrática y

caracterizada por un componente práctico, que conlleva efectos importantes tanto a nivel individual, pero por sobre todo a nivel de clase. Debido a que la pedagogía desde Freire es una práctica profundamente democrática como se acaba de mencionar, se encuentra basada en valores democráticos como el respeto, la libertad y la dignidad. Estos valores atraviesan toda la práctica educativa y se puede observar tanto en el programa de la huerta, así como en el programa radial en la caja de experiencias, dado que los estudiantes son sujetos activos, libres y participativos en el proceso de aprendizaje, aún a su corta edad. Las actividades de la huerta, así como los temas y metodología abordada en el programa radial "Aventuras de Poder", fueron abordados desde los intereses de los estudiantes, basados en su realidad inmediata y estrechamente relacionados entre sí, estas actividades sirvieron para que los estudiantes reflexionan críticamente partiendo desde su propia realidad a partir de las experiencias vividas. Desde Freire, la educación debe llevar a que los educandos piensen libremente su realidad, pero también llevarlos a que sean capaces de transformarla. Es interesante ver cómo los ejercicios de la huerta, la radio y la caja de experiencias, encarnan los procesos de acercamiento a la realidad, divulgación y transformación respectivamente.

El acercamiento a la realidad, la divulgación y la transformación, son elementos clave en la teoría de Paulo Freire, ya que después del acercamiento a la realidad y del razonamiento crítico de la misma, viene un tercer elemento que es la "historicidad", esto es, la capacidad que tiene un educando para analizar críticamente su historia (social y personal) pero también para verse a sí mismo como sujeto no solo transformado sino transformador de su propia historia. Lo anterior tiene relación con la propuesta de Marx por luchar por la historicidad, logrando que el individuo se vea como transformador de su propia historia.

Durante las actividades relacionadas con la construcción y mantenimiento de la huerta, la emisora y la feria de ciencias, los estudiantes propusieron temas relevantes relacionados con sus realidades cotidianas, concretas, inmediatas. Además de lo que se mencionó antes, el partir desde los intereses de los estudiantes en su individualidad, pero también de sus intereses de clase (en palabras de Marx), los educandos son llevados a través de una educación crítica y no hacia una educación bancaria o tradicional como llamaría Freire. Para ilustrar, la educación bancaria es aquella educación impositiva que considera al estudiante como sujeto pasivo y que imprime en este una serie de ideas ajenas, así como una serie de prácticas tecnocráticas que terminan integrándose a la fuerza en el sistema, imponiendo el conocimiento, no permitiéndole reflexionar, ni participar, perdiendo su capacidad de entender, cuestionar, sometido al sistema social y político que lo controla, transmitiendo ideas ajenas impidiéndole contribuir a la transformación de su entorno.

Otro de los elementos que se pueden ver en la teoría de Freire es el relacionado con la horizontalidad de la educación. Al respecto, los niños y niñas Aventureros de poder, fueron quienes seleccionaron los temas y realizaron todo el proceso de grabación, teniendo las iniciativas relacionadas con los procesos de mantenimiento de la huerta y reciclaje. Lo anterior se resalta en el contexto de la educación horizontal. El educador no es el maestro, es un acompañante, mediador y par que aprende y se transforma junto con los estudiantes en el proceso mismo del aprendizaje. El educador además no solamente participa como un par, sino que además se involucra en el proceso de concientización; la concientización, como proceso psicopedagógico en el que educandos y educador hacen consciente, dinámicas y estructuras de poder social que se encuentra abiertamente en contra de

sus intereses. Lo anterior, no por un acto de imposición, sino que surge en la praxis misma de la pedagogía.

5.2. La Didáctica como Puesta en Escena Reflexiva

El proyecto permitió observar cómo la didáctica deja de ser una secuencia rígida de pasos y se convierte en una puesta en escena flexible que responde a lo que ocurre en el aula... Las actividades diseñadas para "Aventuras de Poder", se convirtieron en escenarios para pensar la enseñanza desde el sujeto... Esa capacidad de tomar decisiones en el momento, de probar, corregir, reorganizar y volver a intentar, se consolidó como uno de los aprendizajes didácticos más importantes. Esta acción se alinea con el concepto de la reflexión en la acción desarrollado por Schön (1998), quien afirma que, en estos momentos, el profesional se convierte en un "investigador en el contexto de la práctica", construyendo una nueva comprensión de la situación de singularidad e inestabilidad (p. 68). La maestra aprendió que planear no es anticipar cada detalle de manera cerrada, sino abrir posibilidades y estar dispuesta a transformarlas cuando las necesidades del grupo lo exigen.

Las actividades diseñadas para "Aventuras de Poder" se convirtieron en escenarios para pensar la enseñanza desde el sujeto, tal como propone Zambrano. Cada sesión exigía que la maestra ajustará el ritmo, relevara las preguntas de los niños, interpretará los materiales y encontrará nuevas rutas para sostener el interés del grupo. Esa capacidad de tomar decisiones en el momento, de probar, corregir, reorganizar y volver a intentar, se consolidó como uno de los aprendizajes didácticos más importantes. La propuesta de Zambrano (2004), que concibe la didáctica pensada desde el sujeto y no como un conjunto de pasos predeterminados, encontró

eco en la manera como la maestra ajustó... Esta visión se complementa con la mirada de Zambrano (2004), para quien el acto didáctico es una "puesta en escena de la cultura en un diálogo que no está preestablecido, sino que se construye en el mismo instante de la interacción" (p. 45), lo que explica la flexibilidad demostrada por la maestra. El juego, el arte, las narraciones y los recorridos sensoriales se transforman en estrategias que no sólo dinamizan el proyecto, sino que amplían la manera de comprender la didáctica en educación inicial. La maestra identificó que la acción didáctica se fortalece cuando se piensa con el cuerpo, cuando se escucha a los niños y cuando se asume que enseñar es crear condiciones para que ellos experimenten, exploren y construyan sentido. La práctica evidenció que la didáctica no se impone al grupo, sino que se teje con él, y que su fuerza surge de la coherencia entre la intención pedagógica y la manera en que se desarrolla cada experiencia.

La didáctica alcanzó su máxima eficacia a través del uso sistemático de fotos y videos, generando un distanciamiento crítico. Al verse a sí mismos en acción, los estudiantes pasaron de la memoria pasiva a la reflexión activa. La didáctica se enriqueció al tener como texto base no un libro, sino el registro de su propia vida, generando una "didáctica del espejo".

La didáctica ocupa un lugar central en la práctica pedagógica, debido a que es una disciplina científica, ella estudiará la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (Zambrano, 2005). Por su parte Astolfi (1997), indica que la didáctica de las ciencias responde a un movimiento que presenta tres características principales, la primera consiste en centrarse en unos campos conceptuales delimitados y en examinar problemas específicos que se plantean desde el punto de vista de su enseñanza y aprendizaje, la segunda

característica concienciación cada vez más clara de que los contenidos de enseñanza, no vienen dados de antemano por el texto de los programas, sino que quedan, en gran medida por construir y el tercer punto, indica el autor el más importante se trata de que, para analizar de una manera más centrada los procesos de aprendizaje en campos conceptuales limitados y para permitir una construcción ad hoc de los contenidos de enseñanza, ha sido necesario, y sigue siéndolo en la actualidad, crear conceptos nuevos.

Desde la perspectiva de Mallart (2001), la didáctica presenta una doble finalidad, tal como han puesto de manifiesto la mayoría de los autores, especialmente Zabala (1990, 54), Bolívar (1995, 110) o Uljens (1997, 112). La primera finalidad, como ciencia descriptivo-explicativa, representa una dimensión teórica. La segunda, como ciencia normativa, es su aspecto práctico aplicado y consiste en la elaboración de propuestas para la acción. Quedó claro en el apartado correspondiente que no es posible separar ambas dimensiones. La teoría y la práctica se necesitan mutuamente en el caso de la Didáctica. Sería inimaginable la una sin la otra.

Afirma Castaño y Fonseca (2008), que reconocemos la didáctica como un campo de saber que se ocupa de reflexionar y teorizar sobre la práctica pedagógica en relación con los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, donde interactúan de manera permanente, sujetos, saberes y contextos. En este sentido, si queremos pensar y tematizar acerca de la didáctica, la práctica pedagógica es el lugar desde el cual lo podemos hacer.

Castaño y Fonseca, afirman que la didáctica cobra sentido en la práctica pedagógica donde

A. Existen sujetos unos en calidad de enseñantes y otros en calidad de aprendices, que en consecuencia delimitan dos procesos importantes, la enseñanza y el aprendizaje, y el reconocimiento de la presencia de sujetos diferenciados.

B. La intención formativa en relación con la circulación de unos saberes.

C. La necesidad de explicitar unos cómo en relación con diferentes estrategias y formas de actuación.

D. La presencia de unos recursos que dan cuenta de la pregunta ¿con qué?, ¿o través de qué?

Desde nuestra experiencia en la práctica pedagógica desarrollada en "Aventuras de Poder", como maestras en formación, realizamos un análisis desde los diferentes horizontes que conforman la propuesta didáctica. En este proceso nos apoyamos de la postura de Castaño y Fonseca que brinda un sentido amplio de las interacciones que surgen a través de una propuesta didáctica; Para nosotras como maestras en formación, pensar la didáctica desde la práctica pedagógica nos interpela de manera directa, implica reconocer e indagar la relación que se establece entre dos sujetos, las maestras en formación y los estudiantes. Esta relación, no se puede concebir desde una óptica unidireccional, se transforma en un espacio de encuentro, diálogo y construcción de saberes entre la enseñanza y el aprendizaje.

El análisis sobre la circulación del saber-conocimiento, la práctica pedagógica Aventura de Poder, las maestras en formación se propone generar un espacio de intercambio, construcción y resignificación del saber entre las maestras y los estudiantes del nivel de preescolar del Colegio Gimnasio Antonio Nariño, a partir de la implementación de cuatro actividades rectoras el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio, que se utilizan como estrategias didácticas, y a su vez constituyen escenarios privilegiados para el aprendizaje significativo y la interacción social. Cada una de estas actividades posibilita la circulación del saber, en tanto promueve la participación activa de los niños, el diálogo entre experiencias previas y nuevos conocimientos, y la creación colectiva de sentidos dentro del contexto

escolar.

El juego es un reflejo de la cultura y la sociedad y en él se representan las construcciones y desarrollos de los entornos y sus contextos. Las niñas y niños juegan a lo que ven y a lo que viven resignificando su realidad. Por esta razón, el juego es considerado como medio de elaboración del mundo adulto y de formación cultural, que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos (MEN, 2024). En el desarrollo de la experiencia pedagógica, la docente Hiris propuso a los niños la creación de personajes propios, con los cuales se identificaron como Aventureros de Poder. A partir de esta dinámica, se estableció un lema motivador que orientó su misión como cuidadores del planeta, "¡Listos, a ponernos nuestras botas, sombreros y capas de empoderamiento! Prepárense para despegar hacia una aventura emocionante en "Aventuras de Poder". Este acto simbólico permitió a los estudiantes asumir activamente diferentes roles y responsabilidades, favoreciendo la apropiación de su identidad como protectores de la Tierra. A medida que avanzaba el proyecto, los niños participaron activamente en los diferentes guiones que dieron vida a diversos segmentos radiales, lo que promovió el trabajo colaborativo, la expresión oral y la construcción conjunta de significados. En este proceso, la circulación del saber se manifestó a través del intercambio de ideas, la reconfiguración de los conocimientos previos y la producción colectiva de nuevos aprendizajes en torno al cuidado del medio ambiente.

En la literatura las niñas y los niños son especialmente sensibles a las sonoridades de las palabras y a sus múltiples sentidos. Necesitan jugar con ellas, ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. Por ello la literatura es también una de las actividades rectoras de la infancia. Las personas que están cerca de los más pequeños constatan cotidianamente que jugar con las palabras - descomponerlas, cantarlas,

pronunciarlas, repetir las, explorarlas- es una manera de apropiarse de la lengua. En sentido amplio, la literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino también la tradición oral y los libros ilustrados, en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos. (MEN, 2024). La estrategia didáctica implementada se orientó a fortalecer el proceso de alfabetización inicial en los estudiantes de preescolar que continúan desarrollando sus primeras aproximaciones al lenguaje escrito. A través de la expresión oral y la participación en los segmentos radiales, los niños lograron acercarse al mundo de las letras desde una experiencia lúdica y significativa. La producción y grabación de sus mensajes les permitió reconocer la función comunicativa del lenguaje y valorar la palabra como medio de expresar ideas, emociones y aprendizajes. De la misma manera, la maestra en formación Hiris utiliza sus intereses y experiencias como insumo para la creación de canciones desde su propia inspiración donde la creatividad, el trabajo colaborativo permiten la apropiación del conocimiento.

El arte al observar las rondas y los juegos de tradición oral permite constatar cómo la literatura, la música, la acción dramática, la coreografía y el movimiento se conjugan. Desde ese punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la primera infancia, sino como las formas de habitar el mundo propias de estas edades, y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse. Dentro del ciclo vital es en la primera infancia cuando los seres humanos están más ávidos y más dispuestos a esa forma de interactuar con el mundo sensible (MEN, 2024). La maestra en formación desarrolla diferentes actividades a través de la música, la pintura y la expresión corporal, promoviendo la creatividad, la sensibilidad

y el pensamiento crítico. Al mismo tiempo, coloca en escena la expresión artística como un legado cultural que conecta con la sociedad y con los entornos cercanos, como la familia y la comunidad educativa. Crear canciones, conectando letras, ritmos y melodías, incentiva a los estudiantes a apropiarse de un sentido de identidad, pertenencia y valoración de su cultura, fortaleciendo así sus procesos de aprendizaje y su integración con el entorno.

La exploración del medio, las niñas y los niños llegan a un mundo construido. Un mundo físico, biológico, social y cultural, al que necesitan adaptarse y que los necesita para transformarse. En él encuentran elementos y posibilidades para interactuar gracias a sus propias particularidades y capacidades. Los sentidos gustar, tocar, ver, oler, oír cumplen un papel fundamental en la exploración por cuanto sirven para aproximarse al medio de diversas maneras. Explorar permite a las niñas y los niños cuestionarse, resolver problemas, interactuar, usar su cuerpo, investigar, conocer, ensayar, perseverar, ganar independencia.

Esta experiencia implica un proceso de construcción de sentido acerca de lo que pasa en el mundo y de lo que significa ser parte de él. (MEN, 2024). La propuesta de la “Huerta Tatacoita”, desde una perspectiva didáctica, se implementa como una secuencia didáctica que promueve un proceso de actividades planificadas, orientadas y organizadas con el propósito de generar aprendizajes significativos. La maestra en formación diseña actividades para ser desarrolladas de manera interdisciplinaria, integrando diferentes áreas del conocimiento establecidas en el currículo del colegio GAN para el área de preescolar. Estas actividades permiten el desarrollo de conceptos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal en los estudiantes. Además, el recurso didáctico de la huerta escolar posibilita la articulación con temas relacionados con la alimentación, la nutrición y la seguridad alimentaria, con la intencionalidad de un lenguaje comprensible y pertinente para los

niños de preescolar. De esta manera la secuencia didáctica se alinea con el propósito del proyecto transversal "Aventuras de Poder", donde los estudiantes desde una concepción experimental y vivencial, conectan una relación significativa entre la teoría y la práctica.

5.3. La Evaluación desde una Mirada Formativa

Desde nuestra perspectiva como maestras en formación, reflexionamos sobre cómo se podría evaluar la práctica pedagógica desarrollada durante la experiencia realizada en "Aventuras de Poder". Es fundamental comprender que la práctica converge en tres horizontes. El primero se relaciona con la visión institucional, expresada en los proyectos pedagógicos y en el proyecto educativo institucional del colegio G.A.N, el segundo la expectativa de las familias y del contexto educativo, y por último la reflexión pedagógica y didáctica que se propone como maestras en formación dentro del escenario de la práctica. El desafío consiste en que la organización de la práctica pedagógica sea abierta y flexible, no lineal y rutinaria; que se centre realmente en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, y desde allí se proyecte y materialice. (MEN, 2024). La reflexión sobre la evaluación evidenció una comprensión amplia del proceso que va más allá de la calificación, alineándose con el modelo del MEN (2024) y la visión de Cendales y Torres (2014) sobre la sistematización como una experiencia investigativa. La organización pedagógica, nos permite ampliar la comprensión en el proceso de la evaluación constante en el desarrollo de la práctica pedagógica, que implica cuatro procesos el primero es indagar, el segundo proyectar, el tercero vivir la experiencia y por último valorar el proceso.

La práctica se desarrolló bajo un ciclo de valoración constante del proceso de

indagación. Este hace referencia a escuchar, observar y recoger las inquietudes, los intereses y las preguntas de las niñas, los niños y sus familias para comprender sus procesos de desarrollo y aprendizaje. (MEN, 2024). Luego, crear y construir invitaciones que promuevan la acción propia de los niños y las niñas y potencien su desarrollo; en otras palabras, diseñar ambientes, disponer objetos, promover la construcción de proyectos desde las preguntas propias de los niños y las niñas, sus capacidades y aquello que pueden aprender; eso es proyectar. (MEN,2024), después da paso a vivir la experiencia que privilegia la vivencia de las niñas, los niños y sus familias, respetando sus experiencias y procurando siempre “llevarlas un poco más allá”; darle paso a la incertidumbre, a la emergencia de mil maneras de aprender con las que cuentan los niños y las niñas; eso es vivir la experiencia. (MEN,2024) y por último reflexionar en todo momento sobre la práctica; intentar responder a las preguntas sobre las formas en que aprenden los niños y las niñas, y sobre las mejores maneras de promover su desarrollo; esto es valorar el proceso. (MEN,2024).

La maestra concluye que evaluar no es calificar ni medir, sino acompañar. Las evidencias de aprendizaje se extrajeron de huellas auténticas (diarios, dibujos, audios, relatos y gestos cotidianos), convirtiendo la evaluación en una lectura profunda de los procesos que reconoce lo que el niño es capaz de hacer. Esta práctica se transformó en una experiencia formativa para la maestra, quien desarrolló sensibilidad para "mirar distinto" y evaluar con sentido.

5.4. Análisis de la Propuesta desde una Mirada de la Práctica Pedagógica

Este capítulo recoge la interpretación profunda de lo vivido durante la experiencia “Aventuras de Poder”, entendida como un proceso en el que la práctica se transforma en un escenario de aprendizaje para las maestras y revela cómo se

configuran, circulan y se fortalecen los saberes pedagógicos, disciplinares, didácticos y evaluativos en un contexto real de educación inicial. La lectura realizada parte de un diálogo permanente entre la narración construida en el capítulo anterior y la raíz conceptual que orientó el proyecto. Tal como propone Jara (2017), interpretar es “volver al camino andado” para comprender el sentido profundo de las acciones, tensiones, decisiones y aprendizajes que emergieron en la práctica pedagógica. No se trata de confirmar teorías, sino de mirarlas a la luz de lo vivido, permitiendo que dialoguen con la experiencia y que la experiencia las transforme. La práctica se asumió como territorio vivo de investigación, un espacio donde el hacer y el pensar se encuentran y se tensionan, permitiendo comprender cómo la maestra aprende mientras enseña, cómo reflexiona mientras actúa y cómo resignifica su oficio en interacción con los niños, las familias y el propio proyecto.

En este sentido, la interpretación que aquí se presenta no surge sólo de describir lo sucedido, sino de poner en relación la experiencia con las preguntas profundas que atraviesan la pedagogía crítica, la didáctica reflexiva y la evaluación formativa. El ejercicio de lectura y escritura permitió identificar los nudos que movilizaron el trabajo y que muestran cómo la práctica pedagógica se convierte en un espacio para producir conocimiento, transformar la mirada docente y abrir posibilidades nuevas en el colegio Gimnasio Antonio Nariño. La interpretación se realizó confrontando directamente lo ocurrido en el aula sus momentos de creación, sus nudos críticos y sus gestos cotidianos con los aportes teóricos de Jara, Ghiso, Cendales y Torres, Zambrano, Lucio y Freire, identificando cómo estas ideas iluminaron la acción educativa y, al mismo tiempo, cómo la acción cuestionó y amplió dichas ideas. Este ejercicio permitió develar las lógicas internas del proceso, reconociendo la práctica como escenario de producción de conocimiento y no sólo

como cumplimiento de un plan.

Desde esta perspectiva, la experiencia se entiende como un sistema vivo. Ghiso (1998) afirma que sistematizar implica “circular por los rincones y callejuelas” de lo vivido, y eso hizo este estudio, rastrear voces, emociones, aprendizajes, dificultades, decisiones y formas de acompañar a los niños en su propia potencia. Cendales y Torres (2006) recuerdan que la sistematización es una práctica investigativa con identidad propia; en esta experiencia, se convirtió también en un acto formativo para la maestra, quien aprendió a leer la práctica como texto, a interrogarla y a dejarse interpelar por ella. Asimismo, este capítulo muestra cómo los fundamentos de la pedagogía crítica (Freire, 1996), la didáctica situada (Zambrano, 2004) y la relación pedagógica–didáctica–evaluación (Lucio, 1989) se hicieron presentes en el aula, no como conceptos abstractos, sino como decisiones encarnadas escuchar más, ofrecer tiempo, abrir preguntas, crear espacios de agencia, reconocer las voces de los niños y hacer de la evaluación un proceso dialogado. En síntesis, este capítulo busca comprender cómo “Aventuras de Poder” transformó a los sujetos que participaron y cómo la práctica se constituyó en un escenario de aprendizaje para la maestra, para los niños y para el proyecto mismo. La experiencia no solo produjo conocimiento; produjo sentido. Y ese sentido es, precisamente, lo que aquí se interpreta.

La pregunta que orienta este capítulo busca comprender cómo la práctica pedagógica se convierte en un escenario de aprendizaje para las maestras en la generación y transferencia de conocimientos pedagógicos y disciplinares, en la reflexión sobre la acción didáctica escolar y en los procesos de evaluación propios de la educación inicial. Para responder fue necesario poner en diálogo la narración del Capítulo 4 con la raíz conceptual que fundamenta el documento, permitiendo un

análisis que no se limita a clasificar lo que ocurrió, sino que lo interpreta desde las comprensiones sobre la pedagogía crítica, didáctica situada y evaluación formativa presentes en autores como Freire, Jara, Lucio y Zambrano. A partir de esta lectura cruzada se hizo posible identificar nudos críticos, transformaciones internas y aprendizajes que se consolidaron en el hacer cotidiano con los niños, mostrando que la práctica, lejos de ser el último paso de un proceso teórico, es el lugar donde se forma la maestra y donde la pedagogía adquiere sentido.

La experiencia analizada permitió reconocer que el aprendizaje pedagógico emerge del encuentro vivo con los niños. Desde la primera infancia, la relación educativa se construye en el diálogo, en la escucha profunda y en la presencia auténtica del adulto, tal como lo plantea Freire cuando afirma que la educación es un acto humano antes que un acto técnico. La maestra descubrió que los niños no participan únicamente cuando comprenden un contenido, sino cuando se sienten vistos y reconocidos en su expresión y en su manera propia de estar en el mundo. Este reconocimiento abrió paso a decisiones pedagógicas más sensibles, como flexibilizar la planeación ante lo imprevisto, permitir que los ritmos de los niños guiarán el tipo de actividades y comprender que el aprendizaje en esta etapa no puede forzarse, porque se nutre del juego, la curiosidad y el deseo. En este sentido, los conocimientos pedagógicos se generaron en la acción misma, no como un conjunto de pasos prediseñados, sino como una lectura constante del grupo, de sus dinámicas, de sus emociones y de las preguntas que ellos mismos fueron llevando a la experiencia. La práctica también mostró que la transferencia de saberes disciplinares ocurre de maneras menos rígidas que en los grados superiores. Las ciencias, el arte, el lenguaje y la exploración del medio se entrelazan de manera natural en las actividades, porque para los niños el conocimiento no está

fragmentado en áreas. Lo disciplinar se hizo accesible cuando la maestra logró traducir conceptos a lenguajes que los niños podían habitar, cuando permitió que el cuerpo y la experimentación sensorial fueran los caminos para comprender el mundo. Jara recuerda que los procesos educativos se transforman cuando parten del hacer situado, y en el proyecto "Aventuras de Poder", los saberes no fueron transmitidos sino contruidos en un movimiento colectivo donde la experiencia guiaba la profundidad del contenido. Así, la interdisciplinariedad no se enseñó como un tema, sino que se vivió en cada sesión, mostrando que el conocimiento fluye cuando se reconoce la realidad del niño como punto de partida.

Otro aprendizaje fundamental emergió de la reflexión sobre la acción didáctica. La maestra transitó de ejecutar actividades a comprender las razones pedagógicas que sostenían cada decisión. Esta transformación coincide con lo planteado por Schön sobre la reflexión en la acción, entendida como la capacidad del profesional para pensarse mientras actúa y para actuar desde lo que descubre al pensar. La experiencia permitió reconocer que la didáctica no es un conjunto de recetas ni una secuencia rígida, sino una creación situada que depende del contexto, de la sensibilidad del docente, del comportamiento del grupo y de las tensiones que emergen en el aula. Cada replanteamiento, cada ajuste espontáneo de una actividad, cada pausa para observar lo que estaba sucediendo se convirtió en un proceso de formación que fortaleció la identidad profesional de la maestra, dándole herramientas para actuar desde una comprensión más amplia de lo que significa enseñar en la primera infancia. La didáctica fue entendida como una manera de leer la realidad y transformarla, reafirmando lo que Zambrano propone cuando invita a pensar la enseñanza desde el sujeto y no desde la técnica.

En cuanto a la evaluación, la práctica evidenció un aprendizaje profundo

sobre la manera como se acompaña el proceso de los niños en la educación inicial. Lejos de centrarse en resultados o productos finales, la evaluación se vivió como observación constante, como interpretación de los gestos, de las preguntas, de las iniciativas, de los intentos y de los silencios. Evaluar no se asumió como calificar, sino como acompañar, sostener y comprender lo que el niño muestra a través de su experiencia. Esta perspectiva se alinea con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, que recuerdan que en la primera infancia el proceso importa más que la meta y que las evidencias no siempre son tangibles, sino que se encuentran en el modo en que el niño se relaciona con el mundo. La maestra aprendió a registrar lo significativo, a identificar señales de avance, a reconocer dificultades sin convertirlas en etiquetas y a valorar los ritmos individuales sin comparaciones. Esta comprensión consolidó una manera de evaluar más humana, más respetuosa y más coherente con la pedagogía crítica que fundamenta todo el proyecto.

Cuando se entrelazan estas tres dimensiones se hace evidente que la práctica pedagógica se convierte en un escenario de aprendizaje para la maestra porque la sitúa frente a la realidad educativa, obligándola a pensar, sentir y decidir desde el presente vivo del aula. No se aprende solamente mirando hacia el futuro de lo que se espera lograr, sino dialogando con lo que ocurre frente a los niños, con aquello que sorprende, inquieta y transforma. La maestra aprendió desde sus decisiones, desde sus aciertos, desde sus dudas y desde los momentos en que debió detenerse para encontrar una nueva manera de avanzar. Aprendió porque la práctica la confronta con su rol, con sus saberes, con sus límites y con la necesidad de comprender mejor el mundo infantil. Aprendió porque la experiencia le devolvió preguntas que no estaban en los libros y le mostró que la pedagogía sólo cobra

sentido cuando se experimenta en relación con los otros. En esta lectura conjunta de teoría y experiencia se puede afirmar que la práctica en "Aventuras de Poder" no solo transformó a los niños, sino que formó a la maestra. Lo pedagógico, lo didáctico y lo evaluativo no se construyeron desde afuera, sino desde la vida del aula y desde la sensibilidad que exige mirar la infancia con respeto y profundidad. Ser maestra, luego de esta experiencia, dejó de ser una función para convertirse en una manera de habitar la enseñanza, entendida como un camino que se recorre con otros y que exige reflexión constante, apertura, escucha y humanidad. La práctica fue, entonces, el espacio donde se generó conocimiento, donde se fortaleció la identidad docente y donde la educación dejó de ser un plan para convertirse en un encuentro vivo con los niños, que transformó la manera de enseñar y también la manera de ser maestra.

La experiencia también permitió reconocer tensiones que no se vivieron como obstáculos, sino como espacios que movilizaron la reflexión. La práctica pedagógica se construye en medio de realidades complejas, y el proyecto "Aventuras de Poder" evidenció dos nudos. Se experimentó la dificultad de mantener la coherencia metodológica de la investigación acción participativa (IAP) frente a la necesidad de cumplir con ritmos curriculares preestablecidos y la gestión del tiempo institucional. Esto obligó a la maestra a desarrollar una flexibilidad planificada, aprendiendo a negociar entre el ideal pedagógico y las condiciones materiales del aula. También surgió la dificultad en la gestión del tiempo y los recursos técnicos necesarios para la grabación y edición de radio, lo cual requirió que la maestra desarrollara capacitación adicional y fortaleciera habilidades tecnológicas fuera de su formación inicial. Estas tensiones permitieron fortalecer la identidad profesional de la maestra y reafirmar que la práctica se construye en medio de realidades complejas donde se decide, se crea y se reinterpreta constantemente. La sistematización permitió que estos desafíos

dejarán de ser vividos como dificultades aisladas y se transformaran en parte del aprendizaje integral que el proyecto generó. La experiencia también permitió reconocer tensiones que no se viven como obstáculos, sino como espacios que movilizan la reflexión. La relación entre el ideal pedagógico y las condiciones materiales del aula exigió encontrar formas creativas de sostener los propósitos del proyecto. La tensión entre la planificación y la espontaneidad mostró que no siempre coincide lo previsto con lo que ocurre en la práctica, y que la maestra necesita flexibilidad para responder con coherencia. También emergió la tensión entre la necesidad de documentar y la dinámica intensa del trabajo con niños pequeños, lo cual llevó a repensar modos de registro que no interrumpiera la vivencia de la experiencia.

Estas tensiones permitieron fortalecer la identidad profesional de la maestra y reafirmar que la práctica se construye en medio de realidades complejas donde se decide, se crea y se reinterpreta constantemente. La sistematización permitió que estas tensiones dejarán de ser vividas como dificultades aisladas y se transformaran en parte del aprendizaje integral que el proyecto generó.

Bajo la lógica de la Investigación Acción Participativa (IAP), los niños y niñas de preescolar dejaron de ser receptores de información para convertirse en investigadores activos de su propia crisis. Ante el racionamiento de agua en Bogotá, la comunidad educativa no solo observó la sequía, sino que investigó sus causas y actuó colectivamente mediante el diseño de sistemas de riego con botellas recicladas y la recolección de agua lluvia. Esta acción transformadora demuestra que la práctica pedagógica en “Aventuras de Poder” cumplió con el ciclo de la IAP, que consta de conocer la realidad para intervenir y transformarla en beneficio del territorio.

Capítulo 6. Flor y Frutos

Este capítulo presenta los resultados consolidados de la sistematización, interpretados a través de las reflexiones de las maestras en formación. Se presenta La Flor, la máxima expresión del análisis, y Los Frutos, que son los aprendizajes y las recomendaciones para la replicación y continuidad del proyecto.

6.1. La Flor y la Voz de la Praxis

La sistematización confirma que la transformación pedagógica ocurre cuando la escuela se apoya en el diálogo, el afecto y el territorio. Las voces de las maestras en formación son testigos de cómo la experiencia "Aventuras de Poder" transformó su identidad profesional y consolidó las tesis sobre el quehacer docente.

6.1.1. La Transformación de la Identidad Docente, Hiris Solehi Peña Castellanos

La experiencia fue un camino de descubrimientos que develó la Pedagogía Crítica Situada como una práctica verdadera y vivencial. Los desafíos (la soledad en la coordinación, la dificultad para obtener recursos o el bajo impulso institucional) se convirtieron en la base de la reflexión

"Lo más difícil fue, tal vez, la sensación de soledad que tuve muchas veces al comienzo... Yo sabía que ellos todavía necesitaban experiencias, experiencias puras para afinar su pensamiento lógico, su motricidad, su creatividad... Soy distinta como maestra desde que comenzó este proyecto... Todo lo que deseo que pase en el cerebro de un niño debe pasar primero por mí."

La conclusión central es que la reflexión, la sensibilidad y la capacidad de cuestionamiento son inseparables del rol de la maestra. Mi transformación como maestra ha sido un camino largo, lleno de preguntas, incertidumbres, emociones

mezcladas y también descubrimientos que no esperaba. Cuando pienso en lo más difícil de este proceso siento que no fue grabar a los niños ni acompañarlos, porque con ellos todo era natural, vivo, cercano. Lo más difícil fue, tal vez, la sensación de soledad que tuve muchas veces al comienzo, cuando no sabía por dónde empezar ni cómo organizar los programas, cuando el tiempo parecía no alcanzarme porque además de este proyecto tenía que enseñar a leer, escribir, acompañar otros talleres y otros procesos. Intentaba que todo se conectara con "Aventuras de Poder" y que los niños lo vivieron desde muchos lugares porque para mí eso era mucho más significativo que cualquier app para leer o escribir.

Yo sabía que ellos todavía necesitaban experiencias, experiencias puras para afinar su pensamiento lógico, su motricidad, su creatividad, su capacidad de inferir, para aprender a divertirse mientras aprendían, para cuidar su cuerpo, reconocer sus emociones, conocer su entorno, entender la importancia del agua, del planeta, del buen trato, de la amistad y de la gratitud por la vida. Sentí también dificultad cuando llegó una compañera a apoyar el proyecto porque, aunque sí ayudaba yo no sentía realmente que pudiéramos trabajar plenamente juntas.

Empecé con veintiséis niños absolutamente sola en este sueño, sola en Bogotá, siempre presente con ellos, mientras las compañeras que se sumaban vivían lejos. Una en Cali, otra en Sevilla, otra en otro territorio. Todo era virtual, todo dependía de que alguien pudiera contestar y a veces pasaban quince días sin respuesta. Yo no quería molestar porque sabía que cada una tenía su vida y sus responsabilidades, pero yo también estaba trabajando sin parar. Eso fue frustrante. También lo fue que desde el colegio había reconocimiento a lo que hacía con los niños, pero no tanto un impulso para lanzarlo más lejos y sé que también fue responsabilidad mía porque, aunque intenté mostrar el proyecto muchas veces nunca

sentí que encontrara la manera adecuada. Mira todo el tiempo que ha pasado y todavía no he compartido oficialmente el primer programa en la institución. Se logró una nota en el periódico y eso fue una alegría enorme porque ya se contaba que los niños estaban grabando y viviendo este proceso, aunque los programas completos solo los han escuchado ellos y yo.

Fue difícil desarrollar los audios, lograr que las voces fueran claras, que la abuela no olvidará lo que debía decir, que los niños recordarán lo necesario sin que sonara libreteado. Yo prefería la espontaneidad y por eso me gustaba llevarlos a la reflexión desde preguntas sencillas que hacían brotar cosas hermosas. Les decía imagina que ves una abeja sobre una flor qué le dirías o cómo le hablarías al planeta si pudieras darle un mensaje. Las respuestas salían honestas, profundas, reales, llenas de imaginación y de recuerdos. En las mesas de trabajo, donde había que poner en orden todas las voces, sí necesitábamos guión y era difícil. Solo logramos hacer dos mesas de ocho porque costaba muchísimo tiempo y esfuerzo grabar y organizar y no todos teníamos el mismo entusiasmo.

Hacer los carteles y los pósteres también fue retador porque siempre faltaba algo y tocaba rehacerlo. Sabíamos que tenía que quedar bonito y bien hecho y esas decisiones en equipo a veces toman más tiempo del esperado. También fue un desafío entrar a la huerta. No sabía casi nada, no entendía bien cómo cuidar una planta y dependía mucho de mis compañeros de sociales, biología y química. Ellos fueron esenciales para que la huerta diera frutos y yo aprendí con ellos. Mis semillitas germinaban y yo corría a preguntar qué seguía. Ellos explicaban cómo mantener la tierra fresca, cómo proteger los cultivos, cómo trasplantar. Con lo poco que teníamos trabajamos, con la tierra que trajeron los papás, con los restos orgánicos, con el plástico que servía de protección. En las tardes los profes nos ayudaban a revisar,

limpiar y entender cada proceso. Aprender para luego transmitirlo a los niños fue hermoso porque con ellos todo se llenaba de magia.

Con los colegas yo aprendía una fruta nueva y con los niños esa fruta se convierte en sorpresa, en juego, en poesía. Aprendí cosas que antes no sabía ni valoraba, especialmente sobre la huerta y el agua. Cada momento de riego me hacía pensar en los campesinos que trabajan día y noche y entendí el esfuerzo que hay detrás de cada alimento. Aprender a sembrar y ver crecer una planta cambió mi forma de mirar la vida y también la de los niños. Ellos empezaron a preguntarse de dónde venía lo que comían, quién lo sembraba, qué podíamos cocinar con lo que crecía en nuestra huerta. Me conmovía ver cómo valoraban a los insectos, cómo recogían mariposas muertas y las enterraban con cuidado para que nutriera la tierra. La vida se volvió sagrada para ellos y también para mí.

Claro que soy distinta como maestra desde que comenzó este proyecto. Una experiencia así cambia la forma de ver a los niños, al aprendizaje, a los colegas, al colegio mismo. Ya no soy la estudiante que observa sino la maestra que acompaña, cuida, guía, sueña y se equivoca también. Todo lo que deseo que pase en el cerebro de un niño debe pasar primero en mí. La reflexión, la sensibilidad, la capacidad de cuestionarse, de escuchar, de crear, de sostener el proceso aun cuando parezca difícil. Me doy cuenta de que esta es una pedagogía real, vivencial, experiencial y que soy capaz de sostenerla porque la siento verdadera. El año pasado me enseñó que no puedo perder la sensibilidad de la tormenta pero que también debo sostener la exigencia necesaria para que los valores se mantengan cuando crecen. Me siento más empoderada porque sé que puedo lograrlo.

Vi a los niños transformarse, pasar de un comienzo lleno de inquietudes y fragilidades a un final lleno de capacidades, autogestión, emocionalidad más tranquila, palabras más claras, gestos más conscientes. Cuando los veo recogiendo basura, cuidando la huerta, recordando que son aventureros de poder, cuando me abrazan y celebran algo que hicieron por el colegio, sé que el mensaje sigue vivo. Y eso me sostiene a mí también porque este mensaje no solo era para ellos sino algo que tengo profundamente guardado en mi corazón. Cuidar la vida, cuidar la tierra, dejar algo bueno en el mundo empezando por las semillas más pequeñas que son los niños.

6.1.2. El Sentido Humano y Liberador de la Educación, Tania Patricia Ortiz Jiménez

La reflexión sobre nuestra propia práctica vivida día a día y dentro de las dinámicas reales del sistema educativo, nos permite pensar en la figura del maestro, este no solo enseña, también transforma. Cada decisión, cada gesto, cada conversación con los niños y sus familias reveló que la labor docente es, en sí misma, un acto de cambio. Un cambio que nace desde lo pequeño, desde lo cotidiano, pero que tiene la fuerza de mover comunidades enteras.

"Esta experiencia favoreció mi identidad como docente al enfrentarse a los escenarios reales de aprendizaje... buscando la forma de resignificar la labor docente al comprender que la educación se aleja de su función operativa y por el contrario acerca a los maestros a encontrar el sentido humano, liberador, ético, político y social."

El mayor aprendizaje es que el maestro debe vincularse a los contextos para formar la conciencia transformadora en los estudiantes, valorando su identidad y su

potencial. La práctica pedagógica en primer lugar me permitió, reconocer mis fortalezas y debilidades frente al quehacer pedagógico, acercándome a la auto reflexión de la relación entre la teoría y el aprendizaje, esa estrecha relación que conlleva a nuevos aprendizajes, a analizar los modelos educativos que nos presentan y transformarlos a la realidad de los estudiantes para favorecer el saber propio pedagógico desde la experiencia.

Evidentemente los maestros debemos ser agentes de cambio, vincularnos a los contextos de los estudiantes, sociedad e instituciones, reconociendo el dinamismo cultural y social de las comunidades que de una u otra forma inciden en la educación. Al involucrarnos en el contexto y la realidad de los estudiantes estamos formando la conciencia transformadora de no sólo enseñar contenidos, sino ayudar en la construcción de una sociedad equitativa. Esta experiencia favoreció mi identidad como docente al enfrentarse a los escenarios reales de aprendizaje que posibilitaron la reflexión crítica de la práctica pedagógica, buscando la forma de resignificar la labor docente al comprender que la educación se aleja de su función operativa y por el contrario acerca a los maestros a encontrar el sentido humano, liberador ético, político y social, que enriquecen la comprensión del proceso educativo.

Participar de esta hermosa experiencia pedagógica "Aventuras de Poder", me llevó al contexto de estudiantes de básica primaria de la zona rural del departamento de Bolívar, donde hace un tiempo tuve la oportunidad de trabajar, allí me enfrenté a innumerables situaciones de la realidad de los estudiantes, donde a pesar de estar rodeados de la naturaleza, no se da aprovechamiento a los recursos naturales que poseen por estar sujetos al sistema operativo que manejan estas instituciones.

Medité en varias ocasiones, sobre el cambio significativo que tendrían los estudiantes de esta zona rural al permitirles ser constructores de su propio aprendizaje siendo individuos autónomos, reconociendo sus intereses, que los conduzca a la liberación del pensamiento y a la comprensión del potencial de su contexto para así mismo llegar a ser agentes transformadores valorando su identidad campesina y adquiriendo compromiso con el desarrollo de su comunidad. “Es a través de la educación que la hija de un campesino puede llegar a ser médico, que el hijo de un minero puede llegar a ser cabeza de la mina, que el descendiente de unos labriegos puede llegar a ser el presidente de una gran nación.” Mandela, (1994), p. 144.

Por último y no menos importante quiero resaltar a nuestros Aventureros de poder, que sin duda alguna su participación fue esencial para construir juntos este aprendizaje significativo, mi más grande reconocimiento por todo su esmero y compromiso, que dieron sentido a esta experiencia pedagógica, cada actividad desarrollada con la profesora Hiris y conmigo cuando tuve la oportunidad de compartir con ellos ,enriquecieron en gran manera mis conocimientos, llevando a comprender nuevas formas de aprendizaje y recapitule que enseñar también es aprender.

6.1.3. Mi Experiencia desde el Proyecto "Aventuras de Poder", Claudia Cecilia

Tascón Vásquez

Mi transformación como maestra, desde la perspectiva de mi práctica pedagógica en un escenario no convencional como lo es la radio escolar, ha sido para mí una gran oportunidad. Este espacio me permitió analizar, indagar, investigar y despertar inquietudes frente a un tema novedoso para mí, la radio etno-educativa.

Gracias al acompañamiento de la maestra Claudia Liliana Sierra, cuya orientación y guía fueron fundamentales durante las tutorías, se puede iniciar un proceso de exploración de una herramienta de comunicación que nos posibilita llegar a niños y niñas de distintas zonas rurales. También me llevó a reflexionar sobre cómo, desde la distancia, podría articular diversas temáticas, diseñar guiones, realizar grabaciones con mi voz, editar programas a través de editores de audios que en su momento no había tenido la oportunidad de utilizar y seguir una propuesta educativa que mis compañeras ya habían comenzado.

Mi contribución se centró en fortalecer el proyecto "Aventuras de Poder", aportando, desde mi aprendizaje y creatividad, insumos que, apoyados en la comprensión del proyecto, permitieron continuar desarrollando la propuesta pedagógica y didáctica. Es importante resaltar que existieron diversas variables que, en su momento, dificultaron el desarrollo de esta experiencia pedagógica. Una de ellas fue el tiempo un semestre duración de mi práctica pedagógica II, resulta corto para las tareas que implica elaborar un segmento radial, especialmente en la fase práctica de edición de audios. Aunque existen numerosos tutoriales, este trabajo requiere tiempo, agilidad y habilidad; capacidades que se desarrollan progresivamente, pero que en el contexto de la práctica es fundamental adquirir para poder presentar segmentos radiales de calidad y que cumplan con el objetivo pedagógico previsto en su diseño. Otra de las variables que pude evidenciar en mi experiencia pedagógica fue la coordinación con el equipo de trabajo respecto a las tareas asignadas. El trabajo radial es articulado y cada integrante desempeña un rol que puede variar, con el objetivo de que todas podamos, en algún momento, asumir cualquiera de las actividades necesarias para desarrollar un segmento radial. En ese sentido, cuando por alguna eventualidad no se cumplen con las tareas asignadas y

en el tiempo destinado, se generan dificultades que afectan el adecuado funcionamiento y engranaje del trabajo.

Desde mi experiencia, considero que los escenarios de comunicación como la radio, la televisión y la prensa escolar deben fortalecerse dentro de las prácticas pedagógicas, ya que amplían la concepción de enseñanza y generan un impacto positivo en el proceso formativo de las maestras.

6.2. Los Frutos, Aportes y Reconocimientos e Impacto en la Comunidad Educativa

Los impactos de "Aventuras de Poder" trascendieron el aula y demostraron que este proyecto no solo forma estudiantes, sino que también fortalece vínculos y transforma prácticas comunitarias. La experiencia dejó huellas visibles, en la comunidad educativa se evidenció un cambio real frente al cuidado del agua; niños, docentes y familias comenzaron a adoptar acciones conscientes como el aprovechamiento del agua lluvia en baños, zonas de lavado y especialmente en la huerta colectiva. Este tipo de transformaciones cotidianas revelan cómo el aprendizaje se volvió acción y compromiso. En el plano pedagógico, los estudiantes mostraron un aprendizaje significativo, se sintieron motivados, valorados y con la certeza de que lo que aprendían en clase tenía un impacto directo en su entorno. Para ellos, ver sus ideas transformadas en programas radiales, acciones ambientales y trabajo comunitario fue una experiencia de pertenencia y propósito. Todos estos cambios muestran que el impacto de "Aventuras de Poder", no fue superficial, el alcance del proyecto se manifestó en varios niveles, involucrando a la institución, al cuerpo docente y a las familias. En primer nivel está el respaldo institucional, Desde la universidad, la profesora Claudia, coordinadora de *Maestra Tierra al Aire*, apoyó firmemente los contenidos sonoros creados. Algunos programas ya fueron emitidos y otros continúan en proceso de adaptación para integrarse al formato radial

universitario.

Este acompañamiento confirmó la calidad del trabajo desarrollado por los estudiantes y su coherencia con los objetivos de la emisora. En segundo nivel se encuentra el orgullo docente, Dentro del colegio, directivos y maestros recibieron con entusiasmo los productos terminados. Quienes participaron en la huerta escolar se sintieron particularmente conmovidos al ver cómo su aporte tomó forma en una experiencia pedagógica viva.

En un reencuentro, un docente comentó con alegría “¡Yo participé en ese proyecto! Me gustó, me pareció bonito”. Comentarios como este muestran cómo "Aventuras de Poder" dejó una marca afectiva y colectiva. y en el tercer nivel está la integración familiar, las familias también vivieron el proyecto de manera cercana. Escuchar los programas radiales generó emoción, pertenencia y diálogo en casa. La participación activa de la madre, el hijo, el hermano y la abuela de la docente-investigadora reforzó el carácter profundamente humano del proceso. En este orden de ideas "Aventuras de Poder" se convirtió así en un puente intergeneracional, un espacio donde las voces de niños y adultos se encontraron para crear, recordar y aprender juntos. En conjunto, todos estos elementos evidencian que "Aventuras de Poder" no fue solo un proyecto escolar, sino que fue una experiencia comunitaria, afectiva y transformadora, capaz de movilizar prácticas, tejer relaciones y fortalecer la conciencia ambiental desde lo cotidiano.

Desde la universidad, la profesora Claudia Sierra, coordinadora de Maestra Tierra al Aire, mostró desde el inicio un fuerte respaldo e interés por los productos sonoros creados en el marco del proyecto. Aunque algunos programas lograron ser entregados, otros están en proceso de organización para que puedan ser incluidos en el formato de mesa de trabajo radial. Este respaldo demuestra la solidez del

contenido generado y su sintonía con los objetivos de la emisora escolar universitaria. En el colegio, tanto directivos como docentes manifestaron entusiasmo y expectativa por conocer los productos terminados.

Los docentes que participaron directa o indirectamente en la huerta escolar se sintieron orgullosos al reconocerse como parte de una experiencia viva, pedagógica y colaborativa. Incluso al encontrarse, uno expresó “¡yo participé en ese proyecto! me gustó, me pareció bonito”. Ese tipo de comentarios dan cuenta de cómo esta experiencia caló en lo colectivo, más allá del aula. Por su parte, las familias y niños también expresaron emoción por escuchar los programas, reconociéndose en ellos, hubo integración familiar genuina, incluyendo la participación de la madre, el hijo, el hermano y la abuela de la docente-investigadora, lo que da cuenta de un proyecto profundamente humano, con resonancias emocionales y pedagógicas.

6.2.1. Recuperación de Aprendizajes Significativos

La confrontación entre la teoría (IAP) y la práctica (Huerta-Radio) generó las siguientes tesis de conocimiento pedagógico.

Tabla 8.

Recuperación de aprendizajes significativos

Fundamentos del aprendizaje	Tesis (Lo que se Aprendió)	Evidencia (Cómo lo demostró el proyecto)
Pedagógico	La práctica es un territorio fértil que transforma al docente, asumiendo las tensiones como espacios de creación.	La maestra fortaleció su identidad profesional al desarrollar "flexibilidad planificada" para negociar los ritmos curriculares frente al ideal de la IAP.
Didáctico	La didáctica debe ser un espejo que permite al estudiante objetivar su propia praxis para crear conocimiento.	La creación de programas radiales (comunicación) y la caja de expedición (síntesis) demostraron un alto nivel de comprensión y comunicabilidad por parte de los niños.
Evaluativo	La evaluación es un proceso de acompañamiento y servicio, donde el conocimiento se comparte para la transformación.	El proyecto generó integración familiar y orgullo docente al evidenciar que la práctica construyó lazos comunitarios más allá del aula.

Nota. Elaboración propia (2024)

6.2.2. Reconocimientos e Impacto en la Comunidad Educativa

La experiencia dejó huellas visibles en varios niveles en primer lugar un aumento de Conciencia Comunitaria Puesto que se evidenció un cambio real frente al cuidado del agua, con la adopción de prácticas conscientes de ahorro y aprovechamiento de agua lluvia por parte de niños, docentes y familias, en segundo lugar el respaldo institucional y académico, La coordinadora de Maestra Tierra al Aire mostró un fuerte respaldo e interés por los productos sonoros, confirmando la calidad y coherencia del contenido generado., en tercer lugar el orgullo docente y sentido de pertenencia puesto que los directivos y docentes se sintieron orgullosos al reconocerse como parte de una experiencia pedagógica viva y colaborativa en cuarto lugar está la integración familiar, la participación activa de familiares (madre, hijo, hermano y abuela) reforzó el carácter profundamente humano del proceso, convirtiendo el proyecto en un puente intergeneracional. Y en último lugar está el aprendizaje significativo, los estudiantes mostraron mayor motivación y la certeza de que sus aprendizajes en clase tenían un impacto directo en su entorno y servicio comunitario.

6.3. Semilla Nueva Proyecciones y Continuidad del Modelo

Hoy el escenario ha cambiado, el proyecto ya no se desarrolla con educación inicial, sino con estudiantes de grado sexto, lo cual abre una nueva oportunidad para resignificar la experiencia y sembrar otras formas de habitar la escuela. Esta transición no representa un quiebre, sino una transformación natural, como cuando una semilla encuentra otro tipo de suelo y vuelve a brotar. Las necesidades actuales del grupo como las dificultades de convivencia, respuestas desafiantes, tensiones entre pares y desinterés por las actividades escolares, revelan un terreno que

requiere escucha, contención y espacios donde las voces puedan expresarse sin miedo. En este sentido, "Aventuras de Poder" tiene el potencial de convertirse en un puente entre lo que los estudiantes sienten y lo que necesitan aprender para vivir juntos. En semilla nueva se podría continuar como una estrategia pedagógica que articule la radio escolar, la educación emocional y los intereses reales de los estudiantes.

Algunos quieren hablar de videojuegos, otros de Fórmula 1, otros de naturaleza o de la vida cotidiana. Esa diversidad, lejos de ser un obstáculo, se convierte en un insumo creativo para fortalecer habilidades comunicativas, de escucha y de trabajo colectivo. Desde áreas como geometría, emprendimiento o educación ambiental se pueden tejer temáticas radiales que conectan con sus experiencias y, al mismo tiempo, promuevan la reflexión crítica sobre el entorno.

En coherencia con el espíritu sostenible del proyecto, surgió la idea de construir una cabina de grabación con material reciclado, cartón, cubetas de huevo, pintura, como alternativa ante la escasez de recursos. Esta propuesta no solo responde a una necesidad práctica, sino que reafirma el carácter ecológico y comunitario que ha guiado "Aventuras de Poder" desde sus inicios. La continuidad del Modelo Huerta–Aula–Radio también permite abordar nuevas problemáticas ambientales del territorio, como la gestión de residuos, el cuidado del agua o la calidad del aire. Así, otras generaciones podrán sumar sus voces al ciclo de concientización, ampliando el horizonte del proyecto. La experiencia confirma que la pedagogía, como dice Jara, puede brotar del suelo cuando se trabaja con el corazón abierto y la mirada atenta. Esta sistematización no marca el final, sino el nacimiento de un nuevo capítulo, una invitación a seguir cultivando una escuela más sensible, más comunitaria, más libre y profundamente conectada con la vida.

6.4. Aportes para una Réplica Pedagógica

Si bien cada contexto es único, en el proceso de sistematización se identificaron algunos elementos que pensándolo en futuro permitieran explicar el proyecto en otros escenarios educativos distintos. es decir, criterios que representaron un éxito y que permitirían replicar el proyecto en otros escenarios educativos.

Tabla 9.

Criterios que representaron un éxito y que permitirían replicar el proyecto en otros escenarios educativos.

Criterio	Descripción
Espontaneidad y flexibilidad	Partir de un guión abierto que permita fluir según las inquietudes y ritmos del grupo. Más que seguir un guión al pie de la letra, se trata de dejar que el proceso respire. Escuchar las inquietudes de los niños y niñas, lo que surge en el grupo, sus preguntas, emociones y curiosidades fue lo que realmente moldeó cada sesión.
Participación significativa	Garantizar que la participación sea voluntaria y que los estudiantes sientan que su voz importa y tiene valor. Nadie debería sentirse obligado a hablar o grabar. Las niñas y los niños necesitan sentir que su voz tiene un lugar, que lo que expresan importa, así no siempre quede registrado en audio.
Uso de recursos accesibles	Demostrar que la radio escolar puede surgir desde un celular, sin necesidad de equipos costosos, priorizando la creatividad y el contenido. Una radio escolar puede nacer de lo que haya a la mano un celular, un salón de clase y muchas ganas. Lo que hace la diferencia no es la tecnología sofisticada, sino la creatividad y el cuidado por el mensaje.
Documentación constante	Llevar un diario de campo y anotar reflexiones, es decir escribir lo que pasa, llevar notas, registrar reflexiones, aprendizajes y tropiezos, permite ajustar la práctica y mejorar el proceso pedagógico situado para comprender mejor lo que se está construyendo colectivamente y así ajustar, reflexionar, guardar, entre otros, si es necesario.
Articulación curricular	El proyecto debe enriquecer las áreas existentes (valores, ciencias, lenguaje) y no ser visto como un añadido curricular. El proyecto no fue un extra, sino un puente para enriquecer lo que ya se enseña valores, ciencias, lenguaje, convivencia, matemáticas, vida cotidiana, territorio. La radio se convirtió en una forma distinta de aprender de manera más participativa, profunda y significativa.
Trabajo con las emociones	La radio abrió un espacio seguro para hablar de lo que preocupa, lo que los alegra, lo que les duele y lo que desean cambiar. Es una herramienta que toca el corazón y, por eso mismo, humaniza el aprendizaje. lo que nos permite reflexionar y adoptar ideas sobre el hecho de que usar la radio como herramienta poderosa para trabajar la afectividad, permite reforzar la sensibilidad en el aula.
Construcción comunitaria	El proyecto florece con la colaboración horizontal de compañeros, familias y estudiantes, fue un trabajo verdaderamente comunitario, "Aventuras de Poder" floreció porque hubo manos y voces que se unieron, estudiantes, familias, colegas, la huerta, la emisora universitaria. La horizontalidad, es decir hacer con otros y no para otros, fue la idea que sostuvo todo.
Garantizar tiempo para la reflexión	Organizar y designar espacios curriculares específicos para el análisis de los artefactos de memoria (fotos y videos), diarios de campos y documentos que permitan la reflexión y aprendizaje.
Integrar la radio como cierre estándar	Promover que todos los proyectos de aula con impacto social culminen en un producto comunicativo socializar, garantizando que la evaluación sea social.

Nota. Elaboración propia (2024)

Capítulo 7. Conclusiones y Anexos

El modelo que queda sembrado Huerta, Aula y Radio no es una metodología cerrada ni una receta pedagógica; es una práctica viva de sembrar, reflexionar y comunicar. “Aventuras de Poder” nos enseñó que la verdadera transformación pedagógica ocurre cuando la escuela se deja tocar por la vida, cuando el aula deja de protegerse de la realidad y decide dialogar con ella. Aprendimos que la pedagogía se vuelve política y liberadora cuando se ancla en las realidades del territorio, cuando reconoce que enseñar no es transmitir contenidos sino acompañar procesos humanos situados.

La didáctica alcanza su fuerza cuando el material de aprendizaje somos nosotros mismos, nuestros recuerdos, nuestras voces, nuestras preguntas, nuestros silencios. La evaluación florece cuando deja de ser control y se convierte en diálogo, servicio y construcción colectiva; cuando el conocimiento no se acumula, sino que circula para transformar la comunidad que lo produce. En ese movimiento, la escuela deja de ser un espacio aislado y se convierte en tejido social.

El modelo que quedó, es una pedagogía en ciclo, sembrar para aprender, reflexionar para comprender, comunicar para compartir. Cada vuelta del ciclo produce memoria, conciencia y vínculo. No se trata de repetir una experiencia idéntica, sino de sostener una lógica de relación con el mundo, cuidar, pensar y narrar lo vivido. Allí reside su potencia transformadora. Más que un proyecto concluido, lo que permanece es una forma de habitar la escuela. Una escuela que cultiva la tierra, escucha la palabra infantil y reconoce que la educación ocurre cuando la experiencia se vuelve pensamiento compartido. Ese es el legado más profundo de “Aventuras de Poder” demostrar que educar es sembrar futuro en el presente,

y que toda semilla pedagógica, cuando se cuida colectivamente, tiene la capacidad de abrir otros mundos posibles.

7.1. Conclusiones Centrales de la Sistematización

La sistematización confirma que la verdadera transformación pedagógica ocurre cuando la escuela se deja tocar por la vida, anclándose en el diálogo, el afecto y el territorio. En palabras de Freire “todo acto pedagógico es a su vez un acto político”, y en el caso de la experiencia es importante que el desarrollo de valores como la empatía, el trabajo en equipo y el amor por la naturaleza, marca una postura fundamentalmente política, la de la política de la vida, una política que abogue por el cuidado y la protección del agua, las plantas, los animales, no como un desarrollo de valores aislados sino como un fenómeno comunitario que implica prácticas, cultura y una comunidad que vive y siente a través de la tierra, el agua y de una conexión cercana y profunda con la naturaleza.

El proyecto permitió consolidar las siguientes tesis de conocimiento

- Política y Liberadora, La pedagogía se vuelve política y liberadora cuando se ancla en las realidades del territorio, promoviendo el amor como fin último del pensamiento humano.
- Didáctica Situada, La didáctica alcanza su fuerza cuando el material de aprendizaje son nuestros recuerdos y nuestras voces, generando una enseñanza situada.
- Evaluación y Servicio, La evaluación florece cuando se convierte en diálogo y servicio, cuando el conocimiento se comparte para transformar la comunidad.

La pedagogía está fundamentada en el amor, el amor como un fin que se

logra a través del diálogo, a través de la conversación, en palabras de Marx (s. f.), a través de la dialéctica entre el hombre y la naturaleza, entre el hombre y su sociedad. Desde este punto, se hace fundamental que el educador promueva una educación que permita no solamente el acercamiento crítico a la cotidianidad y no solamente la concientización sobre las injusticias a partir de los desacuerdos, sino que por sobre todo se promueva el amor como fin último del pensamiento humano, como amalgama que une los corazones y las manos callosas de la clase obrera y de sus hijos para la transformación pacífica, democrática y alegre de la sociedad. El principal aporte es el Modelo de Praxis Integrada (Huerta, Aula y Radio), un ciclo virtuoso para la formación de ciudadanos críticos. El proyecto transversal "Aventuras de Poder" nos permitió evidenciar que los estudiantes despertaron el amor por la naturaleza, la empatía y colaboración, además de fortalecer el trabajo en equipo, lazos de amistad y el respeto hacía las plantas, los animales y la naturaleza. Esto nos lleva a reflexionar sobre lo que verdaderamente es importante y es, tomar la experiencia pedagógica como ejemplo para replicar esta nueva semilla, renovarla, transformarla, siempre buscando reflexionar para despertar la conciencia política que ayude a transformar la sociedad.

Este capítulo reúne las comprensiones más profundas que emergieron a lo largo de la sistematización y confirma que la transformación pedagógica ocurre cuando la praxis se mira con detenimiento, con honestidad y con lentes conceptuales que permiten ver más allá de lo inmediato. "Aventuras de Poder" demostró que cuando la escuela se abre a la vida, la pedagogía deja de ser un plan escrito y se convierte en un acto vivo que forma sujetos capaces de leer y transformar su mundo. El trabajo concluye la validez de un modelo de educación crítica que emerge del suelo y se comunica a través de la voz, formando ciudadanos capaces de intervenir

en su realidad. Finalmente, y quizás lo más relevante durante los procesos de enseñanza y aprendizaje es que los entre los resultados de aprendizaje, se puede entrever que además del cumplimiento de los resultados de aprendizaje propuestos, los procesos pedagógicos adelantados cumplieron objetivos de concientización eminentemente política. Para terminar, todos los resultados de aprendizaje y el proceso llevado acaban con los estudiantes apuntando finalmente a un único elemento.

- La Pedagogía como Acto Político, siguiendo a Freire, concluye que el desarrollo de valores como la empatía y el amor por la naturaleza es una postura política de defensa de la vida y el territorio.
- Afirmaciones de conocimiento consolidadas
- Política y liberadora, se promueve el amor como fin último del pensamiento humano para la transformación social.
- Didáctica Situada, la enseñanza alcanza su fuerza cuando el material de aprendizaje son los propios recuerdos y voces de los sujetos.
- Evaluación y Servicio, la evaluación deja de ser medición para ser un diálogo que transforma la comunidad.
- Aporte Principal, se ratifica el Modelo de Praxis Integrada (Huerta, Aula y Radio) como un ciclo virtuoso para formar ciudadanos críticos.
- Lugar de Construcción, la práctica no es donde la maestra aplica lo que sabe, sino donde construye conocimiento y reinventa su oficio.
- Escenario de Aprendizaje, se revela como un lugar fértil para la reflexión constante, donde la maestra se asume como investigadora de su propio hacer.
- Dimensiones de Transformación
 1. Pedagógica, enseñar es un acto ético y afectivo.
 2. Didáctica se abandona el guion rígido por un entramado flexible.

3. Evaluativa, se convierte en un proceso narrativo de acompañamiento.

En resumen, el saber docente no es estático; es un tejido vivo que se construye al confrontar la experiencia con la teoría de Jara.

7.2 Conclusión del Capítulo la Práctica como Territorio Fértil

La experiencia "Aventuras de Poder", mostró que la práctica pedagógica no es un espacio donde la maestra solo aplica lo que sabe, sino un territorio donde construye conocimiento, se transforma y reinventa su oficio. La práctica se convirtió en escenario de aprendizaje al permitirle comprender la pedagogía desde una mirada sensible y crítica, la didáctica como un hacer reflexivo que se ajusta a las necesidades reales del aula, y la evaluación como un proceso de acompañamiento que dignifica a los niños y orienta la acción docente. La formación que emergió de este proceso no fue lineal ni aislada de la vida de la escuela. Se construyó en el diálogo entre teoría y práctica, en la observación atenta, en la escucha profunda y en la capacidad de la maestra para reconocer que enseñar es también dejarse transformar. La pregunta que orientó este capítulo encuentra su respuesta en la experiencia misma, donde la práctica se reveló como un lugar fértil para la generación de conocimiento, para la reflexión constante y para la consolidación de una postura pedagógica que reconoce a los niños como sujetos de derecho, a la maestra como investigadora de su propio hacer y a la escuela como un territorio vivo que se renueva en cada encuentro. Además, la experiencia "Aventuras de Poder" permitió comprender que la práctica pedagógica se convierte en un escenario de aprendizaje para las maestras cuando se reconoce como un acto vivo, situado y profundamente humano. La práctica no se limita a aplicar técnicas o replicar modelos, sino que se transforma en un territorio donde el pensamiento, la sensibilidad y la acción se entrelazan para producir conocimiento. Esta comprensión dialoga directamente con Freire, quien plantea que el acto educativo se construye en

el encuentro y en la capacidad del docente para leer críticamente su propio hacer, y se reafirma en la manera como la maestra se dejó afectar, transformar y orientar por la presencia cotidiana de los niños.

La sistematización permitió ver que la pedagogía se alimenta de la experiencia y se resignifica cuando la maestra reconoce que su rol se construye en interacción con los otros. Freire sostiene que la educación es un acto político, afectivo y ético, y esa mirada se ve reflejada en la forma en que la maestra sostuvo el proceso desde la escucha, la sensibilidad y la valoración del mundo infantil. La experiencia confirmó que enseñar implica aprender, que acompañar requiere observación profunda y que la pedagogía se fortalece cuando se reconoce el poder educativo de los vínculos.

La didáctica, por su parte, se configuró como un proceso dinámico que se reinventa en el hacer. La propuesta de Zambrano, que concibe la didáctica pensada desde el sujeto y no como un conjunto de pasos predeterminados, encontró eco en la manera como la maestra ajustó, reorganizó, probó, corrigió y volvió a intentar una y otra vez para responder a las preguntas y necesidades de los niños. La didáctica dejó de ser un guion rígido y pasó a ser un entramado flexible donde la creatividad y la toma de decisiones se convirtieron en herramientas esenciales. Esta experiencia reafirmó que la enseñanza en la educación inicial exige una profunda comprensión de los ritmos del grupo, de las posibilidades del juego y de la potencia del arte como lenguaje para pensar el mundo. En relación con la evaluación, la experiencia permitió transitar hacia una comprensión más humana y reflexiva. La evaluación se convirtió en un proceso narrativo que acompañó los avances, las emociones y las exploraciones de los niños, y que también permitió a la maestra reconocerse en su propio proceso de formación. Cendales y Torres plantean que la sistematización es

una experiencia investigativa que transforma a quien la realiza, y esa transformación se evidenció en la manera en que la maestra aprendió a evaluar(se) mientras interpretaba los gestos, las palabras y las acciones de los niños. La evaluación dejó de ser un momento final y se convirtió en una práctica cotidiana que puso en diálogo lo vivido y lo reflexionado. La práctica pedagógica se reveló como un escenario fértil donde la maestra generó conocimiento pedagógico y disciplinar al interpretar, documentar y confrontar la experiencia con la teoría. Ghiso señala que la sistematización permite transitar de lo singular a lo plural y convertir la experiencia en un espacio de pensamiento colectivo. En esta sistematización, ese tránsito se manifestó al conectar cada escena del aula con preguntas profundas sobre el juego, la autonomía, el lenguaje y los vínculos, permitiendo que la práctica dejará de ser un conjunto de momentos aislados y se transformara en un proceso reflexivo con sentido estructural. El diálogo con Jara también fue fundamental, pues su planteamiento de que la sistematización reconstruye críticamente los procesos para generar aprendizajes transformadores se validó en la experiencia. La maestra no solo narró lo vivido, sino que reconoció sus tensiones, sus aciertos y sus dudas, y desde allí emergieron comprensiones nuevas sobre su oficio docente. El ejercicio permitió afirmar que la práctica es un territorio donde se construye teoría, donde los conceptos se vuelven carne y donde las decisiones cotidianas adquieren sentido pedagógico cuando se interpretan con una mirada crítica.

En conjunto, la experiencia permitió demostrar que la práctica pedagógica es un escenario de aprendizaje cuando la maestra se reconoce como sujeto en permanente formación. La práctica se vuelve un acto de investigación cuando se observa con curiosidad y cuidado, cuando se documenta desde la sensibilidad y cuando se interpreta desde la teoría sin perder la materialidad del aula. La

sistematización permitió comprender que el saber docente no es estático, sino un tejido vivo que se construye en la interacción entre los niños, los materiales, los espacios, las familias y el propio deseo de enseñar. Finalmente, la experiencia demostró que la práctica pedagógica se convierte en escenario de aprendizaje cuando la maestra logra mirar con otros ojos lo que parecía cotidiano, cuando la teoría acompaña sin imponer, cuando la reflexión permite resignificar lo vivido y cuando la escuela se reconoce como un territorio afectivo, político y creador. "Aventuras de Poder" no solo dejó aprendizajes en los niños, sino que permitió a la maestra reconocer que su propio poder está en la capacidad de transformar la práctica y dejarse transformar por ella.

La experiencia demostró que la práctica pedagógica se convierte en un escenario de aprendizaje para las maestras cuando se reconoce como un acto vivo, situado y profundamente humano. La maestra se transforma y genera conocimiento pedagógico al interpretar, documentar y confrontar la experiencia con la teoría. Así mismo "Aventuras de Poder", permite reconocer que la práctica pedagógica se convierte en un escenario de aprendizaje para las maestras cuando se reconoce como un acto vivo, situado y profundamente humano. La práctica no se limita a aplicar técnicas o replicar modelos, sino que se transforma en un territorio donde el pensamiento, la sensibilidad y la acción se entrelazan para producir conocimiento.

1) Transformación Pedagógica, La maestra confirmó que enseñar es un acto político, afectivo y ético (Freire), y que su rol se construye en la escucha profunda y el reconocimiento de los niños. La pedagogía se alimenta de la experiencia y se resignifica cuando la maestra se deja transformar por ella.

2) Transformación Didáctica, La didáctica se configuró como un proceso dinámico y reflexivo (Zambrano), abandonando el guión rígido para convertirse en un

entramado flexible donde la creatividad y la toma de decisiones respondieron a los ritmos y necesidades del grupo.

3) Transformación Evaluativa, La evaluación se convirtió en un proceso narrativo y de acompañamiento (Cendales y Torres), poniendo en diálogo lo vivido y lo reflexionado para dignificar a los niños y orientar la acción docente.

La sistematización permitió ver que el saber docente no es estático, sino un tejido vivo que se construye al interpretar, documentar y confrontar la experiencia con la teoría (Jara). La práctica se reveló como un escenario fértil donde la maestra generó conocimiento pedagógico y disciplinar, consolidando una postura que reconoce a los niños como sujetos de derecho, a la maestra como investigadora de su propio hacer y a la escuela como un territorio vivo que se renueva en cada encuentro.

Tabla 10.

Dimensiones de transformación identificadas en la práctica

Dimensión de Transformación	Aporte
Transformación pedagógica	Confirmó que enseñar es un acto político, afectivo y ético (Freire), donde la maestra se alimenta de la experiencia y se resignifica al dejarse transformar por ella.
Transformación didáctica	La didáctica se configuró como un proceso dinámico y reflexivo (Zambrano), abandonando el guion rígido para convertirse en un entramado flexible ajustado a los ritmos del grupo.
Transformación evaluativa	La evaluación se convirtió en un proceso narrativo y de acompañamiento (Cendales y Torres), poniendo en diálogo lo vivido para dignificar a los niños y orientar la acción docente.

Nota. Elaboración propia (2024)

En conjunto, estas dimensiones muestran que la sistematización permitió ver que el saber docente no es estático, sino un tejido vivo que se construye al

interpretar, documentar y confrontar la experiencia con la teoría de Jara, evidenciando cómo la práctica se transforma en un espacio de producción de conocimiento pedagógico.

Finalmente, la experiencia demostró que la escuela es un territorio afectivo, político y creador, donde el saber no es estático y la maestra se consolida como investigadora de su propio hacer.

Anexos

Anexo A. Ruta para Diseñar, Planear y Emitir un Segmento Radial Claudia Cecilia

Tascón Vásquez

El equipo de coordinación de las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en educación básica primaria modalidad distancia tradicional brinda escenarios distintos para su desarrollo, implementando diferentes alternativas a las convencionales o tradicionales que se realizan en entidades educativas oficiales o no oficiales.

Al cursar décimo semestre se presenta la oportunidad de explorar el escenario de la radio, especialmente en un programa radial llamado Maestra Tierra al aire dirigido por la maestra Claudia Liliana Sierra el cual se transmite en diferentes frecuencias radiales, especialmente en la emisora oficial de la universidad La pedagógica radio, en su momento el horario de transmisión sábados a las 8:00a.m. El programa radial "Maestra Tierra al Aire" es *un proyecto educomunicativo que busca recoger los saberes de las diversas comunidades (campesinas, indígenas y afro) que habitan la ruralidad en nuestro país con el fin de vincularlos a los currículos escolares. Su contenido está desarrollado bajo la premisa de la radio teatro y la radionovela como apuesta de educación popular; siendo un programa que permite a través de las voces de los niños y niñas viajar e imaginar a través de la fantasía mundos posibles mientras se aprende". (La Pedagógica Radio, s. f.).*

El programa permite ser escenario para la práctica pedagógica de la Licenciatura en Educación de Básica Primaria, inicialmente con segmentos propios y originales del grupo de maestras en formación. En este sentido, la propuesta del proyecto transversal "Aventuras de Poder", tiene un componente radial, que inicia desde el primer semestre del año 2024, con dos compañeras de la Licenciatura en educación básica primaria Iris Solehi Peña Castellanos y Natalia Salcedo Salazar,

donde su propuesta educativa tiene como propósito el cuidado personal y la protección de la madre Tierra, donde como equipo, diseñaron diferentes guiones con diferentes temáticas.

La experiencia a nivel radial, puede concretarse en una secuencia de pasos para producir un segmento radial coherente y atractivo para los estudiantes desde la propuesta curricular que se pretende transmitir y para el público en general que son oyentes del programa.

Para producir un segmento radial, que pueda ser proyectado en un espacio de tiempo aproximadamente de 8-10 minutos, requiere de un trabajo logístico y creativo, que puede sintetizarse desde una ruta articulada para generar un segmento interesante, y que pueda proyectar su intención pedagógica. Desde mi experiencia en "Aventuras de Poder", describiré a continuación la ruta para diseñar, planear y emitir un segmento radial.

Diseño del Segmento Radial

Se lleva a cabo una reunión las integrantes del grupo de la práctica pedagógica, en compañía de la maestra Claudia Liliana Sierra, que ha sido asignada como maestra para la práctica y a su vez es la directora del programa, Maestra tierra al aire. Durante los encuentros con el equipo de trabajo, a través de una lluvia de ideas se proponen las diferentes temáticas que se pueden trabajar en la creación y proyección del segmento radial que tienen como visión ser emitidos durante el semestre en curso, teniendo en cuenta tres elementos fundamentales

- A. La reflexión curricular como eje central del proceso pedagógico.
- B. El propósito del proyecto transversal "Aventuras de Poder"
- C. El enfoque Etna comunicativo y pedagógico de Maestra tierra al aire

La articulación de las tres perspectivas no sólo orienta el camino, sino que da sentido a una propuesta que se siente coherente y viva dentro de la práctica pedagógica. Al pensar en la creación de un segmento radial, es importante reconocer que este trabajo implica tres procesos esenciales que permiten que las voces, las ideas y las experiencias realmente cobren vida.

Guión “es un documento en el cual se precisa y enumera el contenido del desarrollo del programa radial”, Kaplún, (1999). Además, indica que es la “estructura auditiva codificada por escrito”. Al guión se le conoce también como libreto. Para iniciar la estructuración de un guión, es fundamental tener en cuenta dos formatos de presentación. El primero establece el eje de la estructura, que definen aspectos como el título del programa, que identificará el programa, en el caso de nosotras es *“Rondas, cuentos y risas, ¡Aventuras de Poder”!*,

El segmento hace alusión al nombre que llevará nuestra emisión, fecha de emisión la cual dependerá de la programación y agenda del grupo de trabajo de *¡Maestra Tierra al aire!*, el tema hace alusión al espacio educativo y pedagógico que se desarrollará en el segmento, el propósito del segmento nos lleva a la intención pedagógica que se quiere transmitir a los niños y niñas utilizando la radio como herramienta para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, los personajes representativos que intervienen en el guión en nuestro caso narradora, profesoras, niños y niñas del colegio Antonio Nariño, familiares, comunidad escolar, invitados especiales, y personajes simbólicos contruidos a través de las narraciones, los sonidos o acompañamientos musicales, es importante destacar la creación de una cortinilla propia del segmento, que se utiliza para el inicio y el final de la emisión, los efectos de sonidos como ambientación de la narración (vientos, pasos, ruidos, sonidos de animales, de hojas, agua, risas entre otros), cantidad de audios es importante para tener una identificación secuencial que nos permita en el proceso de

recolección audios se realice de una manera clara y organizada, y duración de los audios distribuir el tiempo en introducción y contexto, narración, reflexión y mensaje final.

Figura 28.

Formato de presentación segmento. Día internacional de la paz, "Aventuras de Poder"

Título del programa	Rondas, cuentos y risas, ¡"Aventuras de Poder"!
Segmento	Día internacional de la Paz
Fecha de emisión	26 de octubre de 2024
Tema	Copa 16 Paz con la naturaleza
Propósito del guión	Es una reflexión sobre la importancia de mejorar nuestra relación con el medio ambiente, preservando nuestra biodiversidad y concientizando a nuestros estudiantes sobre las acciones que podemos implementar para la protección de la diversidad biológica.
Personajes	<ul style="list-style-type: none"> · Presentadora Hiris Peña · Narradora 1 Natalia Salcedo · Narradora 2 Claudia Tascon · Colibrí Matías · Flor de Inírida Isabella Antonella Ramírez · Mono curioso Elliot · Niño de ojos brillantes Juan José · Sara López invitada especial
Sonidos o acompañamiento musical	Música alegre y dinámica.
Cantidad de audios	Audios (31).
Duración de audios	<ul style="list-style-type: none"> · Introducción y contexto 1 minutos · Narración del cuento y entrevista 6 minutos · Reflexión y mensaje final 2 minutos

Nota. la figura contiene una muestra de los guiones y su estructura

Figura 29

Segmento día internacional de la paz “Aventura de Poder”

Audio 1 Inicio de la Presentación del Programa (Presentadora Hiris) "¡Hola, aventureros de poder! Estamos emocionados de estar acompañándolos nuevamente en el increíble programa Rondas, cuentos y risas, en aventuras de poder esta ocasión acompañaremos a nuestros héroes aventureros en un cuento maravilloso acerca de la Cop16. Nos embarcamos en una historia emocionante donde la flor de Inírida tendrá una misión especial contarnos que es la Cop16 y darnos un mensaje especial sobre la paz con la naturaleza y también nos acompañará Sara López una invitada muy especial promotora de mi Cali Bella de la unidad administrativa especiales de servicios públicos municipales de la alcaldía de Cali que nos contará sobre su rol en la Cop16 y nos dará un hermoso mensaje sobre la cultura de sostenibilidad que beneficia al medio ambiente y a la comunidad. Prepárense para aprender y divertirse mientras exploramos cómo podemos ser héroes. ¡Comencemos nuestra aventura!" ¡Ven, acompáñanos a ser el héroe de esta historia! ¿preparados? ¡Listo, a ponernos nuestras botas, sombreros y capas de empoderamiento, prepárense para despegar hacia una aventura emocionante en '¡Aventuras de Poder!'

Audio 2 (Narradora 1 Natalia) Aventureros sabían que en Colombia se celebra la Cop16 del 21 de octubre al 02 de noviembre, qué tal si escuchamos atentos un cuento de la aventura de la flor del Inírida que nos narra sobre la Cop16. ¡Agárrense los sombreros y pónganse bien las capas, vamos a vivir la aventura de hoy!

Nota. la figura contiene una muestra de los guiones y su estructura

Recolección y Grabación de Audios

Este proceso fue bastante dispendioso, principalmente porque requiere de unas condiciones específicas, como no tener interferencias de ruido en el lugar donde se realizan las grabaciones, lo cual, en mi caso, representó un verdadero reto. El medio que utilicé para grabar fue el celular y el computador. Contó con la intervención de diferentes personas entre ellos amigos, familiares y vecinos cercanos

que participaron con sus voces en los distintos personajes que requerían los guiones. Ellos enviaban sus audios a través de WhatsApp, preguntando si habían quedado bien, si estaban transmitiendo el sentido correcto y, de no ser así, se ofrecían a grabarlos nuevamente. Su entusiasmo y buena disposición para colaborar fueron un gran impulso para continuar con el proceso y, posteriormente, enviarles el producto final, donde aparecían sus voces como participantes del segmento radial. Siempre les recomendaba dejar correr la grabación unos segundos al inicio y al final, con el objetivo de poder editar los audios con mayor precisión. En cuanto a la recolección, el orden y la identificación de los audios fue fundamental para hacer más eficiente la tarea de entrega, ensamblaje y ajuste del contenido final.

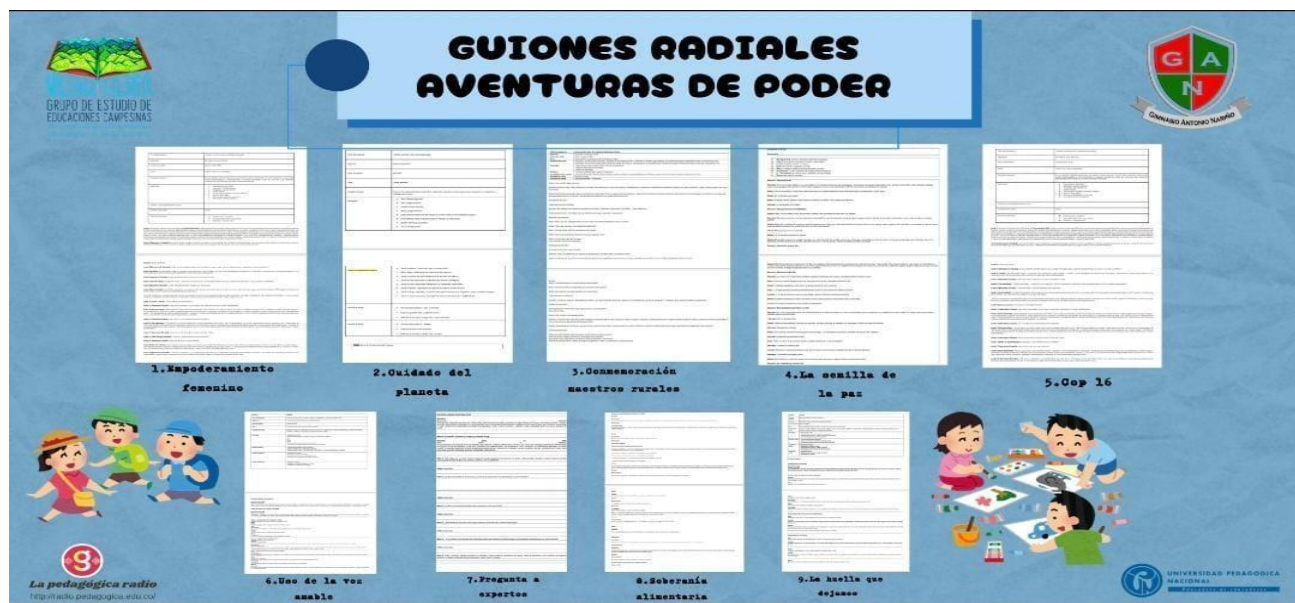
Edición de Segmentos Radial

Se utiliza un editor de audio llamado Audacity, el cual permite editar audios de manera sencilla para producir un segmento radial. Para aprender a manejar y desarrollar la aplicación de forma autodidacta, se pueden encontrar diversos tutoriales que facilitan el acercamiento y la comprensión de la aplicación, lo cual se va mejorando a medida que editamos más segmentos radiales.

Anexo B. Guiones Seleccionados de las Radionovelas Producidas por los Estudiantes.

Link guiones radiales, "Aventuras de Poder"

https://pedagogicaedu-my.sharepoint.com/:w/g/personal/cctasconv_upn_edu_co



Anexo C. Muestras de Artefactos de Memoria Utilizados. (Capturas de video de las sesiones de reflexión, vídeo de periódico, vídeo de campo de diario).

Figura C1

Video presentación Aventureros de Poder.

https://youtube.com/shorts/0UzHPFIQpac?si=DhRAt_A5Jk94MphA

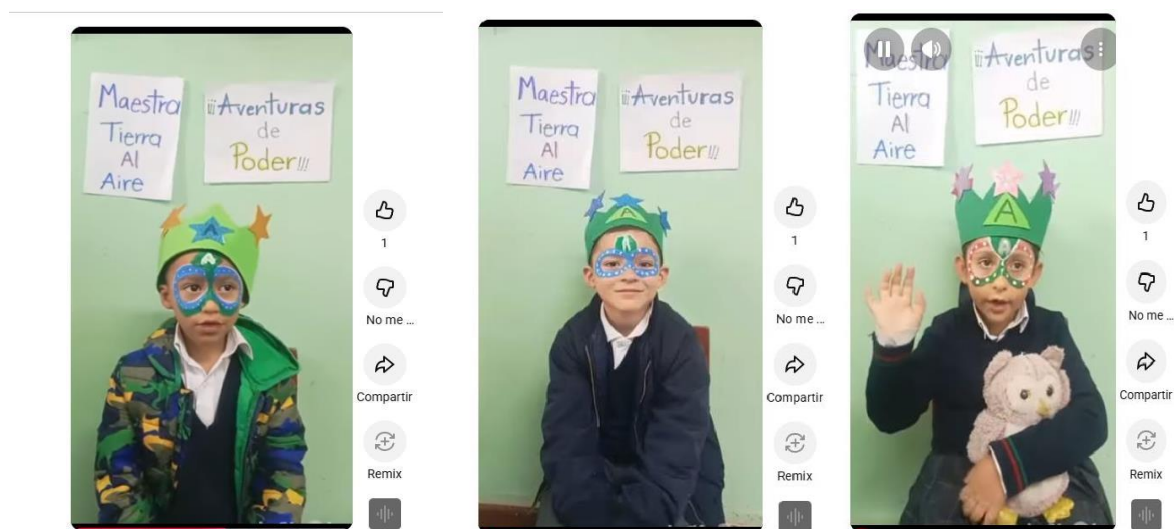


Figura C2

Video recopilación del proyecto para el grado de transición.

<https://drive.google.com/drive/u/4/home>

Figura C3

Informe del proyecto de la huerta y sección del periódico escolar dedicada al proyecto "Aventuras de Poder" y la "Huerta Tatacoita".

<https://docs.google.com/document/d/1bACzITv63kYHoiusZb0MrNUwLq5Wh->

[JK/edit](#)



Aunque todos los niveles escolares han participado en la huerta Tatacocha y en diversas actividades, Aventuras de Poder es un proyecto específico dentro de la huerta que involucra exclusivamente a los niños de Preescolar, quienes han sido los principales protagonistas en la creación de contenido y en la sensibilización ambiental.

Preescolar: Aventuras de Poder y el Compromiso con la Tierra

Lo que se hizo:

El proyecto Aventuras de Poder ha sido el motor que ha impulsado a los niños de preescolar a involucrarse profundamente con el cuidado del medio ambiente. A través de la creación de podcasts y programas radiales, los niños no solo aprendieron sobre la importancia de proteger el planeta, sino que también fortalecieron habilidades clave como la lectoescritura, la expresión oral y el pensamiento crítico.

Los estudiantes trabajaron activamente en la creación de contenido para Maestra Tierra al Aire, un programa radial realizado en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional. Este espacio permitió a los niños compartir historias, relatos y reflexiones sobre el cuidado de la Tierra y su papel como guardianes del planeta. Además, en la huerta Tatacocha, los niños aprendieron de manera práctica sobre el ciclo de las plantas, la germinación y el cuidado del medio ambiente, poniendo en acción los valores adquiridos a través de sus programas radiales.

Lo que se logró:

Desarrollo del pensamiento crítico: A través de la creación de podcasts y programas radiales, los niños de preescolar ejercitaron su capacidad para reflexionar sobre temas ambientales, aprender a expresar sus pensamientos de manera clara y desarrollar su pensamiento crítico.

Mejoras en el proceso de lectoescritura: La participación en la creación de contenidos radiales ayudó a los niños a fortalecer su proceso de lectoescritura, a través de la escritura de guiones y la lectura de textos en voz alta.

Compromiso ambiental: Los niños de preescolar se comprometieron a ser guardianes del planeta, internalizando la importancia de cuidar la naturaleza y comprometiéndose a proteger el medio ambiente a través de sus acciones cotidianas.

Voces que inspiran: Los programas radiales creados por los niños se convirtieron en una poderosa herramienta para transmitir mensajes sobre la protección del medio ambiente, alcanzando a toda la comunidad escolar.



Bachillerato: Colaboración y Apoyo en el Proyecto

Lo que se hizo:

Los estudiantes de bachillerato han jugado un papel clave en el apoyo logístico y práctico del proyecto, colaborando en las tareas de mantenimiento y cuidado de la huerta Tatacocha. Su trabajo ha sido fundamental para garantizar que el espacio esté bien organizado y los más jóvenes tengan un entorno adecuado para aprender y participar.

Lo que se logró:

Apoyo en la huerta: Los estudiantes de bachillerato ayudaron en la preparación del terreno, la siembra y el mantenimiento de las plantas.

Trabajo colectivo: La colaboración de los estudiantes de bachillerato con los más pequeños ha fomentado el trabajo en equipo y el aprendizaje intergeneracional.

La profesora de bachillerato se encargará de profundizar en los aspectos teóricos relacionados con el proyecto, integrando el aprendizaje sobre sostenibilidad y medio ambiente en el currículo correspondiente.



Primaria: Sensibilización y Aprendizaje Activo en la Huerta

Lo que se hizo:

Los estudiantes de primaria participaron activamente en la huerta Tatacocha, aprendiendo sobre el ciclo de vida de las plantas, la germinación y el cuidado necesario para mantener un cultivo saludable. La participación de los niños de primaria en el proyecto de la huerta estuvo centrada en la sensibilización sobre el valor de las plantas en el ecosistema y su relación con el bienestar humano.

Lo que se logró:

Aprendizaje práctico sobre el cultivo y el cuidado de las plantas: Los estudiantes de primaria desarrollaron habilidades prácticas para sembrar, cuidar y seguir el crecimiento de las plantas.

Sensibilización ambiental: A través de la interacción con la huerta, los estudiantes de primaria comprendieron la importancia de las plantas para la salud humana y el equilibrio ecológico.

Recomendación: Ampliar los espacios dentro de la huerta para que los estudiantes puedan observar más de cerca el proceso completo de germinación y crecimiento de las plantas, favoreciendo un aprendizaje más detallado y directo.



La profesora de bachillerato se encargará de profundizar en los aspectos teóricos relacionados con el proyecto, integrando el aprendizaje sobre sostenibilidad y medio ambiente en el currículo correspondiente.



Conclusión General: Lo Sembrado Va Más Allá de la Tierra

El proyecto Aventuras de Poder ha sido un éxito rotundo en cuanto a sensibilización ambiental, desarrollo de habilidades clave y creación de conciencia sobre la importancia de cuidar el medio ambiente. Los niños de preescolar, a través de la creación de contenido radial y su participación en la huerta, han aprendido no solo sobre la naturaleza, sino también sobre el poder de sus voces para generar un cambio. A lo largo del proyecto, los estudiantes de todos los niveles educativos han trabajado de manera conjunta, consolidando un sentido de responsabilidad colectiva hacia la Tierra.

Lo que se sembró:

Conciencia ambiental y compromiso con el cuidado de la Tierra: Los niños de preescolar se han comprometido a ser guardianes del planeta, y su mensaje sobre el respeto por la naturaleza ha llegado a toda la comunidad escolar a través de los programas radiales.

Desarrollo de habilidades clave: Los estudiantes de preescolar han mejorado su lectoescritura, expresión oral y pensamiento crítico, mientras que los estudiantes de primaria y bachillerato han desarrollado habilidades prácticas en el cultivo y cuidado de las plantas.

Trabajo colectivo y colaboración intergeneracional: La huerta Tatacocha ha sido un espacio donde los estudiantes de diferentes niveles han trabajado juntos, compartiendo conocimientos y reforzando valores de cooperación y sostenibilidad.

Este proyecto sigue creciendo, y con él, el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar con la protección del medio ambiente. Juntos, seguiremos sembrando el futuro de un planeta más verde, consciente y sostenible.

Firmado:

La Comunidad Escolar
Proyecto Aventuras de Poder

Anexo D. Planeación y Reflexión Docente (Diario de Campo)

Este anexo contiene la evidencia que sustenta el análisis sobre la transformación de la identidad docente (Capítulo 6) y demuestra la aplicación de la investigación acción participativa (IAP) en la práctica.

Se incluyen los documentos de planeación de la dimensión integrada correspondientes a los períodos 2, 3 y 4. Crucialmente, cada planeación está acompañada por la reflexión pedagógica del período, la cual funge como el diario de campo de la docente-investigadora. Estas reflexiones son la prueba documental del ejercicio de la vigilancia epistemológica, donde la maestra enfrenta la planeación (el *deber ser*) con la experiencia real del aula (el *ser*), permitiendo la emergencia de las tesis de conocimiento presentadas en este trabajo.

D.1. Planeación y reflexión del

período 2 Figura D1

Documento de planeación, dimensión socio afectiva, ética y estética, jardín y transición periodo 2.

Link de acceso <https://docs.google.com/document/d/1F7uPUv7mVKwSYHhNXCovtB3F-HCDJQx/edit>



GIMNASIO ANTONIO NARIÑO

"VOLUNTAD, REFLEXIÓN Y SABER"

COORDINACIÓN GENERAL 2024.

PREPARADOR DE CLASES

ÁREA: DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA, ÉTICA Y ESTÉTICA ASIGNATURA:
SOCIALES – NATURALES.

AÑO DE VIGENCIA: 2024 GRADO: TRANSICIÓN-JARDIN DOCENTE: HIRIS PEÑA

INTENSIDAD HORARIA: 12 HS SEMANALES

DIMENSIÓN INTEGRADA

Competencias:

1. Convivencia pacífica y armoniosa: Capacidad para interactuar de manera respetuosa y colaborativa en el entorno escolar y comunitario, promoviendo un clima de tranquilidad y respeto mutuo.
2. Responsabilidad social: Habilidad para reconocer y cumplir con los deberes y derechos propios y de los demás, contribuyendo al bienestar colectivo y al desarrollo de relaciones empáticas y solidarias.
3. Desarrollo socioemocional: Aptitud para comprender y regular las propias emociones, así como para establecer vínculos afectivos positivos, mostrando empatía y tolerancia hacia los demás.

Indicadores de Desempeño:

1. Participación activa en actividades colaborativas: Se evidencia mediante la contribución proactiva en trabajos en equipo, el intercambio de ideas y la disposición para escuchar y valorar las opiniones de los compañeros.
2. Aplicación de normas de convivencia: Se manifiesta a través del respeto a las reglas del salón de clase y la adopción de comportamientos que promueven un ambiente de respeto mutuo, cuidado del entorno y colaboración con los demás.
3. Reflexión sobre valores y derechos: Se observa en la capacidad para reflexionar sobre el significado y la importancia de los valores, así como en el reconocimiento y respeto de los derechos propios y de los demás, tanto en el contexto escolar como en la vida cotidiana.

Semana	Entrada	Elaboración	Salida	Observaciones Final de Semana
15 al 19 de abril	Acogida - Bienvenida - Oración	- Reconociendo nuestros derechos y responsabilidades (Derecho al nombre)	- Elaborar una cartelera del significado del nombre del niño para exponer en clase	
	Reglas del Salón de Clase (Respetar turnos para hablar, Levantar la mano para hablar), Valores (Respeto, Responsabilidad)	- Aprendiendo sobre hábitos de higiene y cuidado personal -meditación para niños guiada	Preparar una infografía de pictogramas sobre hábitos de higiene personal para exponer en clase	
22 al 26 de abril	Acogida - Bienvenida - Oración	- Aprendiendo sobre hábitos de higiene y cuidado personal - Ver un video trendi sobre la importancia de los hábitos de higiene personal		
	Reglas del Salón de Clase (Seguir instrucciones del maestro, Compartir con los compañeros), Valores (Cooperación, Amabilidad)	- Conociendo la importancia de la familia y la comunidad -Hablamos de la familia, lo que nos gusta, tradiciones. -Juegos simbólicos cooperación	-Indagar y entrevistar a nuestros abuelos, padres y familiares acerca de las tradiciones de la familia.	
29 abril al 3 mayo	Acogida - Bienvenida - Oración	- Conociendo la importancia de la familia y la comunidad - Realizar una actividad en grupo para identificar los miembros de la familia -Proyecto huerta, inventando nombres -Grabación podcast cuidado del medio ambiente para radio maestra tierra, segmento aventuras de poder.	- Comentar en casa sobre la actividad en grupo realizada y su experiencia	
	Reglas del Salón de Clase (Mantener el lugar ordenado, Cuidar los	- Explorando las normas sociales y culturales		

	materiales), Valores (Orden, Cuidado) día - noche	- Dibujar una escena del barrio y la ciudad -juegos simbólicos del orden.		
6 al 10 de mayo	Acogida - Bienvenida - Oración	- Explorando las rutinas. -conversamos sobre las rutinas en la escuela y en la casa -Lo que hago de día y de noche, mi rutina. -Juegos simbólicos mi rutina -Proyecto huerta explorando.	- Reflexionar en casa sobre las rutinas, realizar una friso sobre tus rutinas.	
	Reglas del Salón de Clase (Trabajar en equipo, Escuchar a los demás), Valores (Colaboración, Empatía)	-Amor y honra a los padres -Detalle día de las madres -Cancion para las madres	-Dar gracias a mamá por su labor diaria con una canción.	
13 al 17 de mayo	Acogida - Bienvenida - Oración	- Identificando y respetando las diferencias entre las personas -Exploración de mi entorno buscando diferencias y similitudes entre las personas y el entorno.	- Elaborar un dibujo de diferencias y similitudes en mi familia, me parezco a...	
	Reglas del Salón de Clase (Respetar los turnos de juego, Respetar el espacio personal de los demás), Valores (Respeto, Autonomía)	- Reflexionando sobre el impacto de nuestras acciones en el entorno familiar y escolar	- Practicar en casa las normas de convivencia familiar y su importancia - Elaborar una lista de pictogramas de normas de convivencia familiar	
20 al 24 de mayo	Acogida - Bienvenida - Oración	- Reflexionando sobre el impacto de nuestras acciones en el entorno ambiental Escuchamos nuestro podcast cuidado del medio ambiente	- Preparar una obra teatral corta sobre la importancia de cuidar el medio ambiente	

	Reglas del Salón de Clase (Cuidar el medio ambiente, Compartir los juguetes y materiales), Valores (Sostenibilidad, Generosidad)	- Promoviendo la convivencia pacífica y la armonía en la comunidad Repaso valores de la semana	Practicar en casa los diálogos de la obra teatral y los gestos correspondientes	
27 al 31 de mayo	Acogida - Bienvenida - Oración	- Promoviendo la convivencia pacífica y la armonía en la comunidad -Palabras mágicas por favor, gracias. Hola. Adiós.	- Observar en casa cómo se aplican las normas de cortesía en diferentes situaciones, realizar un dibujo	-
	Reglas del Salón de Clase (Ser amable con todos, Decir "por favor" y "gracias"), Valores (Amabilidad, Cortesía)	- Fomentando valores de respeto y solidaridad en la comunidad escolar		
3 al 7 de junio	Acogida - Bienvenida - Oración	- Fomentando valores de respeto y solidaridad en la comunidad escolar Realizar una actividad de colaboración para embellecer el aula -Siembra de mi plantita	- Reflexionar en casa sobre la importancia del trabajo en equipo y la colaboración	-
	Reglas del Salón de Clase (Compartir ideas en grupo, Ayudar a los compañeros cuando lo necesiten), Valores (Solidaridad, Tolerancia)	- Desarrollando habilidades socioemocionales y de trabajo en equipo -Juegos simbólicos Tolerancia y solidaridad. -Expresión corporal y musical ideas grupales.	-Practicar durante la semana el valor de la solidaridad, al final de la semana compartimos el hecho con todos.	
10 al 14 de junio	Acogida - Bienvenida - Oración	- Desarrollando habilidades socioemocionales y de trabajo en equipo - Preparar una presentación sobre un tema elegido en grupo	- Comentar en casa sobre la experiencia de preparar y presentar la actividad en grupo	
	Reglas del Salón de Clase (Escuchar atentamente durante las explicaciones, Compartir los juguetes y materiales), Valores	- Fomentando valores de respeto y solidaridad en la comunidad escolar -exploración de la huerta, cuidados, observación.	-Traer un juguete para compartir con los compañeros.	

Reflexión Pedagógica del Período 2

Durante el segundo período, las experiencias desarrolladas fortalecieron de manera significativa la convivencia pacífica, la responsabilidad social y el desarrollo socioemocional de los niños y niñas. A través de actividades cotidianas, conversaciones guiadas, juegos simbólicos, proyectos colaborativos y reflexiones en familia, los estudiantes lograron interiorizar normas básicas de convivencia, reconocer sus derechos y responsabilidades, y comprender la importancia de las emociones y de la interacción respetuosa con el entorno.

Las actividades sobre el nombre, los derechos, las reglas del salón, los

hábitos de higiene y las rutinas constituyeron escenarios privilegiados para que los niños identificaran su identidad, reforzaran el sentido de pertenencia y comprendieran el valor de la responsabilidad personal. El trabajo con la familia —tradiciones, historias, entrevistas y actividades de exploración— fortaleció los vínculos afectivos y permitió que cada estudiante reconociera similitudes, diferencias y formas diversas de vivir en comunidad. Este proceso se complementa con proyectos como la huerta, la grabación del podcast ambiental, las obras teatrales y los juegos de roles, que hicieron posible que los niños expresaran ideas, colaboraran, resolvieran situaciones de forma conjunta y cuidaran el entorno.

Asimismo, los ejercicios constantes sobre hábitos de cuidado personal, normas sociales, cortesía, solidaridad y colaboración permitieron que los niños regularan mejor sus emociones, escucharan a sus compañeros y desarrollaran un trato respetuoso. Semana a semana, se observó mayor autonomía, más iniciativa para participar en actividades grupales y mayor disposición para aplicar lo aprendido en casa y en la escuela.

Relación entre la Experiencia Pedagógica y la Evaluación

La evaluación del período 2 se integró de manera natural al proceso formativo, ya que cada actividad propuesta se convirtió en evidencia directa del desarrollo socioafectivo. La participación en trabajos colaborativos, la aplicación de normas del aula, la comprensión del rol de la familia, la expresión de emociones, el cuidado del entorno y la puesta en escena de actividades simbólicas funcionaron como espacios de observación y valoración continua. Las reflexiones en casa, las actividades de salida, las puestas en común y las vivencias de proyectos fueron

momentos clave para reconocer avances, identificar necesidades de apoyo y consolidar habilidades. Así, la evaluación no se limitó a un momento final, sino que acompañó el proceso de forma permanente, interpretando el progreso real de cada niño y permitiendo tomar decisiones pedagógicas oportunas para fortalecer su formación integral.

D.2. Planeación y reflexión del

período 3 Figura D2

Documento de planeación dimensión integrada periodo 3

Link de acceso <https://drive.google.com/file/d/1wrvfvhe->

[S4UK6kINtbRxQ6EBwsdKkTi1/view](https://drive.google.com/file/d/1wrvfvhe-S4UK6kINtbRxQ6EBwsdKkTi1/view)



GIMNASIO ANTONIO NARIÑO "VOLUNTAD, REFLEXIÓN Y SABER" COORDINACIÓN GENERAL 2024.

PREPARADOR DE CLASES

ÁREA: DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA, ÉTICA Y ESTÉTICA **ASIGNATURA:**
 SOCIALES – NATURALES.
AÑO DE VIGENCIA: 2024 **GRADO:** TRANSICIÓN-JARDIN **DOCENTE:** HIRIS PEÑA
INTENSIDAD HORARIA: 12 HS SEMANALES

Dimensión Integrada Jardín- transición

Estándares de Desempeño (Competencias):

1. Desarrollar hábitos de higiene personal y cuidado del cuerpo.
2. Identificar partes del cuerpo y las diferencias entre niños y niñas.
3. Distinguir secretos buenos de los malos y la importancia de la comunicación.
4. Colaborar en actividades de equipo, respetando normas y roles.
5. Practicar habilidades para la vida diaria, como la autonomía y el respeto por las normas.

Indicadores de Desempeño (En Primera Persona):

1. Me lavo las manos y me cepillo los dientes correctamente.
2. Reconozco las partes de mi cuerpo y entiendo por qué es importante cuidarlas.
3. Sé cuándo debo compartir un secreto o contar algo a un adulto de confianza.
4. Trabajo en equipo, escucho a mis compañeros y respeto las normas.
5. Sé hacer tareas por mí mismo, como amarrar mis zapatos, y cumplo con las reglas en casa y en el aula.

Semana	Actividad de Entrada	Desarrollo de la Semana	Actividad de Salida	Observaciones Final de Semana
8 al 12 de julio	Acogida, Bienvenida – Oración Hábitos de aseo, alimentos saludables y cuidado personal	Introducción a la importancia del cuidado personal. Demostración y práctica del cepillado de dientes y lavado de manos. Conversación sobre la rutina diaria de cuidado personal. Discusión sobre cómo mantener una buena higiene personal en casa y en la escuela. Puesta en común de experiencias personales con el cuidado personal.	Repaso y reflexión sobre los hábitos adquiridos durante la semana. Trae tu cepillo de dientes y crema	Implementación inicial, establecimiento de rutinas cada semana se trabaja de forma integrada los hábitos de aseo y rutina
15 al 19 de julio	Acogida, Bienvenida – Oración Educación Corporal, alimentos saludables y buenos para los dientes	Mi cuerpo me pertenece Introducción a conceptos básicos sobre el cuerpo humano y las diferencias entre niños y niñas. Uso de materiales visuales y narrativos apropiados para la edad. Fomento de un ambiente seguro para hacer preguntas y compartir ideas. Actividad creativa sobre cuerpos humanos. Arte utilizando diferentes formas y colores para representar partes del cuerpo. Introducción al tema con sensibilidad	Actividad creativa sobre cuerpos humanos	Introducción al tema con sensibilidad continuamos con cuidado del cuerpo, hábitos saludables
22 al 26 de julio	Acogida, Bienvenida – Oración Secretos Buenos y Malos Semáforo de Límites Saludables:	Explicación del concepto de los secretos buenos y malos usando el semáforo de límites. Rol-playing para identificar situaciones donde se debe compartir información y cuándo es apropiado mantener secretos. Juego de roles: Identificar situaciones que podrían ser secretos buenos o malos. Discusión abierta sobre la	Juego de roles: Identificar situaciones	Establecimiento de confianza y comunicación

		importancia de la comunicación y el respeto. Establecimiento de confianza y comunicación		
29 julio al 2 agosto	Acogida, Bienvenida – Oración	Juegos de Exploración y Movimiento Actividades sensoriales para explorar texturas, sonidos y colores. Ejercicios de movimiento para desarrollar habilidades motoras gruesas. Juegos cooperativos que fomenten el trabajo en equipo y la comunicación. Actividad sensorial exploratoria. Experimentación con diferentes materiales y superficies. Promoción de la exploración y descubrimiento	Actividad sensorial exploratoria	Promoción de la exploración y descubrimiento
5 al 9 de agosto	Acogida, Bienvenida – Oración El Barrio y la Ciudad	Discusión sobre la comunidad y los roles de las personas en el barrio. Cumpleaños de bogotá Actividad de mapeo para identificar lugares importantes en el entorno cercano. Elaboración de un mapa del barrio con la ayuda de imágenes y etiquetas. Conexión con el entorno inmediato conexión imagenes causa efecto la huerta, decoración de macetas	Actividad de mapeo del barrio	Conexión con el entorno inmediato Continuamos de manera integrada el cuidado del cuerpo y hábitos saludables.
12 al 16 de agosto	Acogida, Bienvenida – Oración Profesiones y Oficios Causa y efecto	Presentación de diferentes profesiones y discusión sobre sus roles en la sociedad. Juego de roles para representar diferentes profesiones y oficios. Representación de roles mediante disfraces y	Juego de roles: Representación de roles	Exploración de intereses y aspiraciones

		escenarios simulados. Exploración de intereses y aspiraciones profesionales. Exploración de intereses y aspiraciones Siembra en macetas decoradas		
19 al 23 de agosto	Acogida, Bienvenida – Oración Colaboración La huerta	Cooperación en las Diferentes Actividades Actividades de colaboración para realizar tareas en equipo. Ejercicios prácticos para aprender a escuchar y respetar las ideas de los demás. Actividad de trabajo en equipo para resolver problemas o completar proyectos. Trabajo proyecto maestra tierra al aire Reflexión sobre la importancia de la cooperación y el trabajo en equipo. Fomento de habilidades sociales y colaborativas	Actividad de trabajo en equipo	
26 al 30 de agosto	Acogida, Bienvenida – Oración La Familia, La Casa, Las Normas, La Rutina Trabajo en Huerta	Conversación sobre la importancia de las normas en la familia y la comunidad. Elaboración de normas de convivencia para el aula y el hogar. Creación de un mural o cartel con las normas acordadas. Discusión sobre la rutina diaria y la importancia de la organización. Establecimiento de estructuras y límites	Elaboración de normas de convivencia	Establecimiento de estructuras y límites
2 al 6 de septiembre	Acogida, Bienvenida – Evaluación bimestre Oración Hábitos de aseo	Cepillado de Dientes Ejercicio de cepillado de dientes traer el cepillo, crema e hilo a clase. Juego roles odontólogo	Canción o juego para el cepillado	Integración de hábitos de cuidado personal
9 al 13 de septiembre	Acogida, Bienvenida –	Lavado de Manos Decoración zapato		Refuerzo de hábitos de higiene

	Oración Hábitos de aseo	Juego de rol: Simulación de lavado		personal
16 al 20 de septiembre	Acogida, Bienvenida – Oración Habilidades para la vida	Amarrado de Zapatos Cuento amarrar zapatos	Juego para practicar amarrado de zapatos	Promoción de la autonomía y habilidades motoras
23 al 27 de septiembre	Acogida, Bienvenida – Oración Construyo valores.	Evaluación formativa del conocimiento adquirido en meses del año	Reflexión sobre lo aprendido	Cierre del tema con revisión y consolidación

Reflexión Final del Período 3. Docente Hiris Peña (diario de campo)

Durante este tercer periodo pude observar cómo cada experiencia diseñada desde la dimensión socioafectiva y ética se convirtió en un espacio vivo para comprender a los niños y acompañar de manera más consciente su proceso de

desarrollo integral. Las semanas dedicadas a los hábitos de aseo, al cuidado del cuerpo, a la comprensión de los secretos buenos y malos, al reconocimiento de la comunidad, a las profesiones, a la colaboración y a las normas de convivencia me permitieron apreciar cómo los estudiantes fueron construyendo sentido sobre sí mismos y sobre la manera en que habitan el aula y su entorno. A medida que avanzábamos, noté un fortalecimiento progresivo en la autonomía, en la expresión verbal de sus emociones, en la capacidad de reconocer límites y en la disposición para trabajar en equipo, elementos que resultan esenciales en esta etapa de educación inicial.

Desde mi rol pedagógico, este periodo representó también un proceso de aprendizaje profundo. Pude leer mejor los gestos, las preguntas, los silencios y los modos particulares que cada niño tiene para aproximarse a lo que aprende, y esto me permitió ajustar estrategias, anticipar dificultades y comprender la importancia de mantener rutinas claras, ambientes seguros y experiencias que inviten a explorar, preguntar y cooperar. La secuencia de actividades, construida de manera integrada cada semana, confirmó que la educación inicial requiere una mirada atenta y una intervención flexible que se sostenga en el respeto por los ritmos infantiles. En el plano didáctico, las dinámicas de rol, las actividades sensoriales, los ejercicios de cartografía del barrio, los juegos de movimiento, las conversaciones abiertas sobre el cuerpo y los límites, y los proyectos con la huerta demostraron que cuando los contenidos se vinculan con la vida cotidiana de los niños se produce un aprendizaje más significativo. Las actividades no solo permitieron desarrollar habilidades motoras, cognitivas y comunicativas, sino que afianzaron la posibilidad de que los estudiantes interpreten su realidad y actúen con mayor seguridad y responsabilidad frente a ella. Este proceso tuvo una relación natural con el proyecto transversal

"*Aventuras de Poder*", pues cada actividad realizada durante el periodo se convirtió en un pequeño escenario de empoderamiento donde los niños pudieron reconocerse como sujetos capaces de cuidar su cuerpo, expresarse con claridad, preguntar cuando algo les preocupa, tomar decisiones adecuadas y participar activamente en su comunidad. La construcción de normas colectivas, el trabajo en la huerta, la exploración de profesiones y los juegos de roles permitieron que los estudiantes vivieran experiencias que fortalecen el sentido de pertenencia, la colaboración, la responsabilidad y la reflexión crítica, valores fundamentales en la propuesta del GAN y en la filosofía del proyecto radial.

Este periodo también me permitió reafirmar la importancia de la práctica reflexiva como maestra. Cada semana abría preguntas nuevas sobre la manera en que acompañó, cuidó y escucho a los niños, y cómo mis propias decisiones didácticas transforman la forma en que ellos se relacionan consigo mismos, con los otros y con el entorno. La mirada sistémica que venimos construyendo en el marco de "*Aventuras de Poder*" me ayudó a leer la práctica no como una sucesión de actividades, sino como un territorio vivo donde se producen aprendizajes tanto para los estudiantes como para mí, consolidando la idea de que la maestra también aprende, se ajusta, se transforma y crece en el diálogo con sus estudiantes. Cierro este periodo con la convicción de que las experiencias desarrolladas fortalecieron la autonomía, la convivencia, el respeto por las normas y la comprensión del cuerpo, y que cada una de ellas aportó al desarrollo integral de los niños, quienes demostraron avances significativos en su manera de comunicarse, resolver conflictos, colaborar y participar con alegría en los diferentes momentos del aula. Como educadora, reconozco que este periodo me permitió profundizar en la pedagogía de la escucha, en la creación de ambientes seguros y en el valor de cada gesto cotidiano como

oportunidad de formación. El camino recorrido confirma que la práctica es siempre un escenario de aprendizaje compartido, donde todos, niños y maestras, seguimos construyendo saberes para la vida.

D.3. Planeación y reflexión del
período 4 Figura D3

Documento de planeación
documento de planeación
dimensión integrada periodo 4

Link de acceso

<https://drive.google.com/file/d/1EboGK2tR59hJeDbqzfdk0SdMnVGkO2hJ/view>



GIMNASIO ANTONIO NARIÑO

-VOLUNTAD, REFLEXIÓN Y SABER-
COORDINACIÓN GENERAL 2024.

PREPARADOR DE CLASES

ÁREA: DIMENSIÓN SOCIO AFECTIVA, ÉTICA Y ESTÉTICA ASIGNATURA:
SOCIALES – NATURALES.

AÑO DE VIGENCIA: 2024, GRADO: TRANSICIÓN-JARDIN DOCENTE: HIRIS PEÑA

INTENSIDAD HORARIA: 12 HS SEMANALES

Competencia:

Desarrollar habilidades socioemocionales, promoviendo el respeto, la empatía, la colaboración, la responsabilidad y la convivencia armónica con los demás.

Indicadores de desempeño:

Colaboro en actividades grupales respetando turnos y opiniones.
Expreso mis emociones de forma adecuada y respeto las de los demás.
Juego siguiendo reglas, promoviendo el trabajo en equipo.
Reconozco y sigo normas, tanto en actividades como en el entorno escolar.
Ayudo a resolver conflictos de manera pacífica.
Aplico normas de tránsito en actividades de educación vial.

Dimensión Integrada (Socioafectiva y Educación Vial)

SEMANA	TEMA	ACTIVIDADES	OBSERVACIONES
18-22 SEPTIEM BRE	Educación Vial	Juegos de Roles: Representar situaciones de tránsito. Actividad: Simular un cruce de calles con señales. Por qué:	Sin novedades

		Fomenta el respeto a las normas de tránsito.	
25-29 SEPTIEMBRE	Fiestas Navideñas	Preparación de la Fiesta: Trabajar en la decoración y ensayos. Actividad: Crear adornos y practicar canciones navideñas. Por qué: Fomenta la colaboración y el espíritu festivo.	Sin novedades
2-6 OCTUBRE	Reflexión sobre Normas	Actividades Grupales: Conversación sobre la importancia de las normas. Actividad: Dinámicas de grupo. Por qué: Fomenta la empatía y el respeto.	Sin novedades
9-13 OCTUBRE	Semana de Receso	Actividades Libres: Juegos y actividades creativas. Actividad: Promover el respeto y la convivencia. Por qué: Reforzar la cohesión grupal.	Sin novedades
17-20 OCTUBRE	Evaluación de Aprendizajes	Reflexión Grupal: Conversación sobre aprendizajes. Actividad: Compartir experiencias en un círculo. Por qué: Fomenta la autoevaluación y la comunicación.	Sin novedades
23-27 OCTUBRE	Cierre de Proyecto	Presentación de Aprendizajes: Exposiciones o murales. Actividad: Mostrar a otros grupos lo aprendido. Por qué: Desarrolla la confianza y habilidades de presentación.	Sin novedades
30 OCTUBRE -3 NOVIEMBRE	Celebración de Fin de Año	Actividades Lúdicas: Juegos y celebraciones. Actividad: Invitar a padres y compartir. Por qué: Fortalece la relación con la comunidad y el ambiente escolar.	Sin novedades

Observaciones Finales del Período 4

Durante esta última semana pude observar cómo las niñas y los niños pusieron en juego las habilidades socioafectivas que fortalecimos a lo largo del proceso. Las actividades lúdicas y la participación de las familias, hicieron evidente que los estudiantes consolidarán aprendizajes relacionados con la cooperación, el respeto por las normas y la expresión de sus emociones de manera más autónoma. Desde mi rol pedagógico, percibí que los espacios de diálogo, los juegos de roles y las experiencias compartidas favorecieron en ellos la confianza, la escucha activa y la capacidad de convivir desde el reconocimiento del otro.

En el plano didáctico, las estrategias implementadas durante el trimestre mostraron coherencia con el enfoque del proyecto "*Aventuras de Poder*", pues

permitieron que los niños comprendieran su papel como agentes activos dentro de una comunidad. La creación de ambientes significativos, las dinámicas de educación vial y las propuestas creativas desarrolladas durante las festividades promovieron aprendizajes integrados que trascendieron lo académico y se conectaron con situaciones reales de su entorno. Esta experiencia confirma que la pedagogía vivencial y el trabajo por proyectos generan escenarios de participación auténtica donde los estudiantes construyen sentido sobre sus acciones y se reconocen como sujetos capaces de aportar al bienestar común. Como maestra en formación, valoro este proceso porque me permitió profundizar en la importancia de observar, escuchar y acompañar, entendiendo que cada actividad se convierte en una oportunidad para leer sus modos de aprender, para ajustar mi práctica y para fortalecer mi propio desarrollo profesional.

Anexo E. Formato Permiso Uso de Voz e Imagen



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA EL USO DE LA VOZ E IMAGEN DE MENORES

Colegio Gimnasio Antonio Nariño
Proyecto: Aventuras de Poder

Por medio de la presente documento, solicitamos su autorización para el uso de la voz e imagen de su hijo(a) en el marco del proyecto educativo Aventuras de Poder, desarrollado por el Colegio Gimnasio Antonio Nariño.

Objetivo del proyecto:

El proyecto Aventuras de Poder, tiene como finalidad fomentar la conciencia ambiental y social a través de la participación activa de los estudiantes en la creación de guiones, grabación de voces y realización de actividades que serán utilizadas en formatos multimedia y difundidas, en espacios educativos y comunitarios.

Uso de la voz e imagen:

La participación de los estudiantes implica la posibilidad de que la voz e imagen de su hijo(a) sean grabadas y utilizadas en diferentes materiales audiovisuales, que podrán ser presentadas en actividades del colegio, publicaciones en medios educativos, redes sociales del colegio, la Universidad Pedagógica Nacional y eventos relacionados con el proyecto. Las grabaciones y fotografías se utilizarán siempre con fines educativos y de difusión del proyecto.

Autorización:

Al firmar este documento, autorizo libre y voluntariamente al Colegio Gimnasio Antonio Nariño a utilizar la voz e imagen de mi hijo(a) en el marco del proyecto Aventuras de Poder, sin que esto implique compensación económica alguna y entendiendo que dicha La autorización es de carácter voluntario y puede ser revocada en cualquier momento mediante notificación por escrito a la institución.

Compromiso de la institución:

El Colegio Gimnasio Antonio Nariño se compromete a utilizar la voz e imagen de los estudiantes de forma respetuosa y ética, velando siempre por el bienestar y la privacidad de los menores, y a no utilizar dichas grabaciones en contextos ajenos al proyecto mencionado, sin previa autorización adicional.

Nombre del Estudiante: _____

Grado: _____

Nombre del Padre/Madre o Acudiente: _____

Cédula del Padre/Madre o Acudiente: _____

Firma del Padre/Madre o Acudiente: _____

Firma docente responsable proyecto Aventuras De Poder: _____

Mrs. Hms Docente Preescolar.

²⁷ Los formatos originales de autorización para el uso de voz e imagen, debidamente diligenciados y firmados por los padres o tutores legales de los niños participantes, reposan bajo custodia privada en los archivos de la Universidad Pedagógica Nacional, garantizando la protección de datos personales y los derechos de los menores.

Referencias Bibliográficas

Barnechea, M. (1994). *La sistematización como producción de conocimientos*. CEAAL.

Castaño, C., & Fonseca, G. (2008). *La didáctica: un campo de saber y de prácticas*. UPN.

Cendales, L., & Torres Carrillo, A. (2006). *La sistematización como experiencia investigativa y formativa*. CEAAL.

http://www.cepalforja.org/sistem/documentos/lola_cendales-alfonso_torres-la_sistematizacion_como_experiencia_investigativa_y_formativa.pdf

Cogollo, C. (2016). *Trayectorias de la sistematización de experiencias: Su constitución como posibilidad de pensar la producción de conocimiento en escenarios académicos*. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía (RIIEP)*, 9(1).

<https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2016.0001.03>

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Ghiso, A. (1998). *De la práctica singular al diálogo con lo plural: Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización*. Fundación Universitaria Luis Amigó.

http://www.cepalforja.org/sistem/sistem_old/Ghiso.doc

Ghiso, A. (2011). *Sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. Universidad de Antioquia.

Gimnasio Antonio Nariño. (s. f.). Colegio Gimnasio Antonio Nariño.

<https://gimnasioantonionarino.com.co/colegio/>

Jara Holliday, O. (2012). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*. CEP Alforja.

Jara Holliday, O. (2013). *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias*. CEP Alforja.

Jara Holliday, O. (2017). *La sistematización de experiencias: Práctica y teoría para otros mundos posibles*.

<https://archive.org/details/la-sistematizacion-de-experiencias>

Jara Holliday, O. (2018). *Sistematización de experiencias: Investigación y evaluación participativa*. CEP Alforja.

Kaplún, M. (1999). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.

La Pedagógica Radio. (s. f.). *Maestra Tierra al Aire*. Universidad Pedagógica Nacional.

<https://radio.upn.edu.co/maestra-tierra/>

Lucio A., D. (1989). *Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: Diferencias y relaciones*. *Revista de la Universidad de La Salle*, (17), 35–46.

Mejía, M. R. (2015). *La formación de maestros desde la perspectiva de la educación popular*.

Ministerio de Educación Nacional. (2024). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Mora Calvo, H. R. (1998). *Kierkegaard: Su dialéctica cualitativa. Breves aproximaciones. Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 36(90), 581–589.

Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: Agenda 2030 para el desarrollo sostenible. ONU.*

Sauvé, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental. Educación ambiental y desarrollo sostenible.*

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Paidós.*

Zambrano Leal, A. (2004). *Didáctica crítica: Una propuesta para pensar la enseñanza desde el sujeto. Cooperativa Editorial Magisterio.*