

**PROYECTO PEDAGÓGICO: UNA EXPLORACIÓN BOTÁNICA POR LA
ESCUELA RURAL MÁRQUEZ, UNA OPORTUNIDAD PARA EL
RECONOCIMIENTO DEL ENTORNO NATURAL.**

Laura Vanesa Chaparro Ballestas

Tutora:

Luz Kathy González Rodríguez

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL**

BOGOTÁ, COLOMBIA

2025

Dedicatoria

Dedico este trabajo de grado primeramente a Dios, por haber sido mi guía en este camino, por darme fortaleza, sabiduría y discernimiento, para enfrentar cada dificultad y así alcanzar mi propósito.

A mi abuelita por su apoyo incondicional, cuyo amor y ejemplo de fortaleza y resiliencia han sido un impulso constante en mi proceso de desarrollo personal y profesional, porque sin ella no hubiese sido posible alcanzar esta meta.

A mis padres por ser mi motor y por creer en mí, por amarme y acompañarme en cada paso que doy, porque gracias a su crianza, paciencia y amor es que hoy soy la mujer y futura maestra que soy.

A esa persona especial, por estar siempre presente, por apoyarme incondicionalmente en cada paso que doy, por su cariño, palabras de aliento y fortaleza cuando más lo necesitaba.

Y por último a mi tía, hermanos y demás familiares y personas cercanas quienes con cada palabra de aliento y muestra de apoyo fueron influencia positiva en mi proceso.

Agradecimientos

A Dios, por concederme la fortaleza, la sabiduría y la serenidad necesarias para culminar este proceso, y por acompañarme en cada paso de este camino.

A la Universidad Pedagógica Nacional, mi alma mater la cual me brindó la formación, las herramientas y las experiencias fundamentales para mi construcción como maestra crítica que reconoce a las infancias y se compromete con estas, teniendo en cuenta la importancia y el impacto de la labor en la vida de niñas y niños.

A la Escuela Rural Márquez, por abrirme sus puertas y ofrecerme un escenario lleno de aprendizajes, retos y posibilidades, donde pude vivenciar la riqueza de los entornos naturales y por permitirme implementar este proyecto.

A las maestras titulares, Dorita y Mónica, por su acompañamiento, sus consejos y su amabilidad al permitirme hacer parte de sus aulas. Su dedicación y compromiso con las infancias fue una fuente de inspiración.

A las niñas y los niños de la Escuela Rural Márquez, quienes con su calidez, alegría y curiosidad transformaron cada espacio en una experiencia totalmente valiosa que marcó profundamente mi proceso formativo.

A mi tutora de trabajo de grado, Luz Kathy, por su guía, por su compromiso académico, por el apoyo y acompañamiento brindado durante la construcción de este proyecto pedagógico. Quien, al transmitirme y compartirme un poco de su amplio conocimiento, contribuyó en gran medida a mi formación personal y profesional marcando mi proceso de manera especial.

A la maestra Rosita, mi asesora de práctica, por su acompañamiento, su orientación constante y por posibilitar la oportunidad de vivir una práctica pedagógica rural que enriqueció formación como maestra.

Y, finalmente, a mi abuelita, a mi persona especial, a mis padres y familiares, cuyo amor, apoyo, presencia y palabras de aliento hicieron posible que este sueño se concretara. Gracias por ser un pilar fundamental en este logro.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	8
Capítulo I	12
1. Elementos del Contexto	12
1.1. El Municipio de la Calera	12
1.2. La Vereda Márquez	14
1.3. La Escuela Rural Márquez	16
1.4. Las y los Actores que Habitan y Dan Vida a la Escuela.	20
Capítulo II	28
2. Antecedentes	28
2.1. Las plantas como propuesta para reconocer el entorno y los saberes propios	29
Capítulo III	35
3. Justificación	35
Capítulo IV	40
4. Objetivos	40
4.1. Objetivo General	40
4.2. Objetivos Específicos	40
Capítulo V	41
5. Marco Conceptual	41

5.1. Infancia Campesina _____	41
5.1.1. Los Saberes Propios. _____	43
5.1.2. Las Familias sus Saberes, Haceres y Tradiciones. _____	45
5.2. Educación Rural _____	47
5.2.1. Educación Contextualizada. _____	49
5.2.3. Los Ambientes de Aprendizaje en la Escuela Rural Márquez. _____	51
5.3. Enseñanza de las Ciencias Naturales _____	52
5.3.1. Enseñanza de la Botánica. _____	54
Capítulo VI _____	57
6. Marco Metodológico _____	57
6.1. ¿Qué es un Proyecto Pedagógico? _____	57
6.2. Estrategias Pedagógicas _____	58
6.2.1. Los talleres. _____	58
6.2.2. La Asamblea. _____	59
6.2.3. La Experimentación. _____	60
6.3. Fases del Proyecto _____	61
6.3.1 Diagrama de Fases _____	61
6.3.2. Descripción de las Fases _____	62
Capítulo VII _____	69
7. Desarrollo del Proyecto Pedagógico _____	69

Capítulo VIII	90
8. Análisis	90
8.1. Rol del maestro en la educación infantil	90
8.1.1 El maestro rural.	91
8.1.2 Lo que significa ser maestra.	93
8.2 La Exploración del medio	94
8.2.1 El entorno natural como recurso pedagógico.	96
8.2.3 Experimentación y construcción de conocimiento científico.	97
8.3 Identidad cultural	98
8.3.1 Vinculación comunitaria y proyección social.	99
8.4 Expresión artística y comunicación de saberes	100
Capítulo IX	102
9. Conclusiones	102
Referencias	105
ANEXOS	112
Anexo 1	112

TABLA DE FIGURAS

Figura 1	13
Figura 2	14
Figura 3	16
Figura 4	19
Figura 5	19
Figura 6	61
Figura 7	70
Figura 8	73
Figura 9	74
Figura 10	75
Figura 11	77
Figura 12	78
Figura 13	79
Figura 14	81
Figura 15	83
Figura 16	83
Figura 17	85
Figura 18	87
Figura 19	89

Introducción

El proyecto pedagógico “Una Exploración Botánica por La Escuela Rural Márquez” que se presentará en este documento, se desarrolló en la Escuela Rural Márquez ubicada en el municipio de la Calera en el departamento de Cundinamarca. Este surge desde la mirada crítica, construida a lo largo de mis estudios en la Licenciatura en Educación Infantil, proceso a través del cual se reconoce la diversidad de infancias que habitan nuestra sociedad y por ende se piensa en una educación inclusiva que respete y conozca las necesidades e intereses de las niñas y los niños, reconociendo y dando protagonismo a sus voces. Esto, desde espacios en los que se dio visibilidad a las comunidades rurales y se habla de la necesidad de implementar estrategias que tengan como eje central la exploración del medio, para la construcción de experiencias significativas.

En consecuencia, en este trabajo se asume la educación rural como un escenario privilegiado para repensar las prácticas pedagógicas a partir del contacto directo con la naturaleza y el reconocimiento de los saberes comunitarios. En la Escuela Rural Márquez, el aprendizaje no se limita a los espacios del aula, sino que se extiende al entorno, convirtiendo el territorio en un recurso pedagógico vivo que orienta el currículo y favorece experiencias significativas.

En este sentido el papel del maestro juega un rol primordial, pues es quien guía y dispone los ambientes de aprendizaje en los que se generan preguntas, observaciones, curiosidades e interés. Además, se convierte en dinamizador del currículo, capaz de reconocer la riqueza del entorno rural y transformarlo en una oportunidad de aprendizaje transversal.

Así, al llegar a la Escuela Rural Márquez y ver un panorama enriquecido por la naturaleza se pensó en diseñar una propuesta transversal que le permitiera a las niñas y los niños reconocer la flora de la escuela, así como reforzar y enriquecer el conocimiento, la apropiación, la sensibilidad y el sentido de pertenencia sobre su entorno natural. De esta manera, se buscó a través de 10 talleres generar espacios para afianzar el reconocimiento del entorno natural por parte de los niños y niñas, y que, a su vez permitiera reconocer y enriquecer la propuesta de las maestras titulares de la escuela, especialmente la de la maestra Dorita.

De acuerdo con lo anterior, el documento se desarrolla de la siguiente manera:

En el capítulo uno se describen elementos del contexto partiendo del municipio de la Calera, ubicado en el departamento de Cundinamarca, siguiendo con la vereda de Márquez, luego la Escuela Rural Márquez, y finalmente se hace una caracterización de la comunidad que habita la escuela.

En el capítulo dos se hace una breve descripción de 11 trabajos de grado y posgrado que sirvieron de inspiración y apoyo para la elaboración del presente proyecto, y permitieron dar cuenta de la importancia de la trayectoria de temáticas como biodiversidad, saberes campesinos, plantas e innovación de prácticas de maestros.

En el capítulo tres se aborda la justificación del proyecto pedagógico, en la cual se evidencia la importancia y necesidad de realizar el mismo, en esta se incluye la problemática que atiende, el por qué es importante investigar dicha temática, la pertinencia o relevancia para la Licenciatura y lo que me impulsó a realizar el proyecto.

El capítulo cuatro expone el objetivo general, que define el propósito fundamental del diseño e implementación del proyecto pedagógico, junto con los objetivos específicos,

que precisan y desarrollan dicho propósito. En conjunto, estos objetivos orientan el proceso de elaboración del trabajo de grado.

En el capítulo cinco se abordan tres categorías clave, las cuales sirvieron como base para realizar una indagación teórica que soporta con diversos autores la necesidad y la importancia de la elaboración del proyecto, este proceso de indagación permitió ampliar el conocimiento y la mirada alrededor de los conceptos de infancia campesina, enseñanza de la biodiversidad y la educación rural.

En el capítulo seis se encuentra el marco metodológico, en el cual se presenta la metodología con la que se desarrolló el proyecto pedagógico, se aborda su definición, las estrategias utilizadas, el proceso o ruta de acción que se llevó a cabo a lo largo de la construcción e implementación y se describen los talleres realizados.

En el capítulo siete se presenta el desarrollo del proyecto pedagógico, se aborda de manera más detallada la descripción de los talleres mencionados en el capítulo seis, permitiendo evidenciar cuáles fueron los resultados e interacciones de las niñas y niños en cada uno de estos.

En el capítulo ocho se desarrolla el análisis, en el cual se busca dar cuenta de las reflexiones y aprendizajes que surgen a partir del proyecto pedagógico, triangulando estos hallazgos con los referentes teóricos y antecedentes revisados previamente, lo que permite establecer conexiones entre la práctica y la teoría, así como evidenciar aportes y tensiones en el proceso formativo.

Por último, en el capítulo nueve se presentan las conclusiones, en donde es posible evidenciar los aprendizajes y reflexiones obtenidos durante el ejercicio, recogiendo y dando cierre, permitiendo así evidenciar el cumplimiento de los objetivos planteados y de la trascendencia que han tenido en mi formación como maestra.

Invito al lector a acompañarme en este tejido de experiencias educativas, entrelazando educación rural, la exploración del medio, el rol del maestro en la educación infantil y la voz de la infancia de la Escuela Rural Márquez...

Capítulo I

1. Elementos del Contexto

“La variada topografía del municipio de la Calera, con sus valles y hondonadas, montañas y páramos; sus numerosos caminos, senderos y trochas; en fin... el infinito verde de sus paisajes, con praderas, bosques árboles, arbustos y plantas; aves, mamíferos e insectos multicolores, todo esto hace de la Calera un paraíso encantador”.

Olivos (2011)

1.1. El Municipio de la Calera

Haciendo un breve recorrido histórico de este municipio, las investigaciones arqueológicas muestran que sus orígenes se remontan a la época en la que la civilización muisca habitaba el altiplano-cundiboyacense, hasta el año 1540 cuando llegaron los españoles al territorio; alrededor del siglo XVIII aparece la hacienda La Calera conformada por Tierras de la antigua Teusacá y Suaque, para finalmente ser fundado el 16 de diciembre de 1772 por Don Pedro de Tovar y Buendía. (Olivos, 2011).

El municipio de La Calera se encuentra ubicado en el departamento de Cundinamarca, al occidente de la provincia del Guavio a 18 kilómetros del nororiente de Bogotá. Se encuentra entre los 2.500 y 3.000 metros sobre el nivel del mar (msnm) por lo que tiene pisos térmicos frío y páramo. Posee una población aproximada de 36.473 habitantes al año 2024. Además, su área rural se encuentra conformada por un total de 30 veredas, entre ellas, El Triunfo, La Aurora Alta, San Cayetano, en la cuales hace presencia la Universidad Pedagógica Nacional, en muchas de sus escuelas, con prácticas de distintos semestres de los estudios de pregrado en programas como la Licenciatura en Educación Infantil y la

tierra, labraron la caliza¹, recogieron leña y carbón... y en el camino, mientras arriaban el tren de mulas, nos iban dejando su legado de trabajadores horados e incansables. (Olivos, 2011, p.14)

En este fragmento se resalta la importancia que tienen nuestros ancestros en la construcción de identidad, en la lucha por preservar los saberes, haceres, formas de ser y estar en el mundo de comunidades campesinas e incluso indígenas.

1.2. La Vereda Márquez

Hace parte de las 30 veredas del Municipio de La Calera, se encuentra ubicada al norte de este, justo en el borde donde colinda con Sopó. Actualmente Márquez es una vereda de transición entre lo rural y lo urbano, ya que hay urbanizaciones como el Club La Pradera de Potosí o Bosques de Granada y Cayundá (Moreno, 2018).

Figura 2

Mapa Ubicación Vereda Márquez

¹ La **caliza** es una roca sedimentaria compuesta mayoritariamente por carbonato de calcio. También puede contener pequeñas cantidades de minerales como arcilla, hematita, siderita, cuarzo, etc., que modifican el color y el grado de coherencia de la roca. Tomado de: <https://stonecenter.cl/que-es-una-caliza/>



Nota. Adaptada de Municipio de la Calera (2016).

https://www.facebook.com/173771326372059/photos/pb.100076739821304.-2207520000/173807486368443/?type=3&locale=es_ES

La información acerca de la vereda de Márquez en libros o fuentes electrónicas es muy escasa, es por esto por lo que se recurrió a una entrevista a Carlos Casas presidente de la Junta de Acción Comunal de la vereda, a su esposa Rosalbina Cifuentes y a Diana García, Licenciada en Pedagogía Infantil quien trabaja en la biblioteca de la vereda.

A través de dicha entrevista Carlos Casas proporciona un documento en el que se aborda el origen de la vereda Márquez. (ver **Anexo 1**). Además de esto menciona que la vereda de Márquez nació en la antigüedad cuando una hacienda de alrededor de 2.000 hectáreas, propiedad de un Marqués se convirtió en sitio de reunión al cuál asistía toda la comunidad. Con el paso del tiempo, este lugar fue transformándose hasta convertirse en la vereda que conocemos hoy en día.

Por otro lado, hablando del aspecto socioeconómico de la vereda, Carlos Casas resalta que los principales sectores económicos son la agricultura y la ganadería. La urbanización ha sido una problemática en la vereda, pues ha afectado muchos de los sectores económicos como el que se dedicaba a la producción de leche.

La vereda Márquez es un lugar muy agradable, lleno de zonas verdes, que capturan la mirada por su riqueza y estética visual, al llegar se siente el aire fresco y limpio, se oyen múltiples sonidos emitidos por diversidad de animales, también un cálido saludo de las personas que transitan alrededor.

En cuanto a la población a partir de la entrevista y la experiencia en la práctica pedagógica se ha logrado evidenciar que la comunidad de la vereda es muy unida, se caracterizan por su calidez y amabilidad, por su disposición a ayudar siempre. Muchas de las personas que habitan la vereda son de escasos recursos económicos y trabajan para las fincas de las personas más adineradas.

1.3. La Escuela Rural Márquez

Figura 3

Escuela Rural Márquez



Nota. Fotografía Propia de la Escuela Rural Márquez.

La Escuela Rural Márquez es una de las sedes que hacen parte de La Institución Educativa Departamental La Aurora cuyo objetivo general es “Proporcionar un sistema integral que oriente y de sentido a la gestión de la Institución Educativa Departamental La Aurora en cuanto a la prestación de un servicio de educación formal pertinente y de calidad”. (Institución Educativa Departamental La Aurora, 2023)

Según lo conversado con Carlos Casas el origen de la escuela se remonta aproximadamente al año 1950, año en el que el señor García dono los terrenos que hoy constituyen a la Escuela Márquez. Por otra parte, se hace necesario destacar el paso del presidente de la JAC por esta escuela ya que nos permite vivenciar la transformación que ha tenido la institución. Carlos cuenta que vivió momentos de maltrato por parte de las que en ese momento eran sus maestras, mostrando una parte de lo violenta que fue la educación en épocas pasadas y como se ha ido deconstruyendo a través de múltiples acciones pedagógicas.

La escuela se caracteriza por ser una escuela multigrado, según Peña, Martínez y Cruz (2017), esta es aquella modalidad educativa en la que un solo docente atiende simultáneamente escolares de diferentes grados y edades en un mismo grupo de aula, garantizando la diversidad de saberes y competencias. En el caso de la escuela Rural Márquez se compone de 6 niveles, los cuales están distribuidos de la siguiente manera: transición, primero y segundo son acompañados por la maestra titular Mónica Echeverría; tercero, cuarto y quinto que tienen el acompañamiento de la maestra titular Dora Guevara.

Estas maestras poseen una gran trayectoria en el campo educativo con algunos reconocimientos por su trabajo innovador, actualmente implementan la estrategia de trabajo por ambientes de aprendizaje. Para Martín y Durán (2018):

El diseño de ambientes lleva implícito una intencionalidad pedagógica, un propósito, basado siempre en la escucha real de los niños y en sus procesos, así mismo se

evidencia una idea de infancia, del rol docente, de desarrollo, de cómo se concibe el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y claro está de los fines de la educación, de los valores, de la cultura y del proyecto educativo. En el diseño de ambientes quedan impresas las apuestas de la maestra y el maestro, sus concepciones y creencias sobre el juego, en fin, sobre lo que implica lo pedagógico y lo didáctico en un proceso educativo. (p. 90)

Este tipo de estrategias han enriquecido mi experiencia como maestra en formación, pues me han permitido ver otras formas de ser y estar en la escuela, por lo que he logrado configurarme con una mirada crítica acerca de la infancia rural, pensando en estrategias contextualizadas que tengan en cuenta las verdaderas necesidades de las niñas y los niños.

En cuanto a los espacios, la Escuela Rural Márquez es un escenario bastante amplio lleno de zonas verdes en el que se pueden encontrar 5 salones, los cuales corresponden a 2 salones de clases, 1 salón de audiovisuales, 1 salón de cómputo y un salón de arte, además tiene una cancha en pavimento, un parque, un restaurante, una huerta y una granja.

La huerta y la granja fueron iniciativas de las maestras titulares quienes son apoyadas por la comunidad. Resultan ser espacios ricos en posibilidades para que las maestras posibiliten experiencias significativas y contextualizadas, en las que las niñas y los niños son protagonistas y se destacan sus saberes, haceres y tradiciones y los de sus familias.

Espacios como la huerta y la granja no hacen parte del currículo formal de la escuela, pues fueron originados por las maestras y la comunidad. El currículo oficial de la escuela se basa principalmente en los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y es el mismo para todas las sedes de La Institución Educativa Departamental La Aurora. De esta manera estos espacios se convierten en ambientes de aprendizaje muy recurrentes en la escuela teniendo como base los DBA, pero adaptados al contexto.

A continuación, se presentarán dos imágenes que permitirán evidenciar algunos elementos de los espacios mencionados:

Las imágenes utilizadas a lo largo del documento cuentan con un permiso otorgado por los padres y madres de familia, en el cual autorizan el uso de fotografías y registros audiovisuales de las niñas y los niños con fines académicos. Este documento reposa en la escuela en manos de la maestra titular.

Figura 4

La huerta de la Escuela Rural Márquez



Nota. Fotografía propia, capturada en una experiencia de siembra.

Figura 5

La granja de la Escuela Rural Márquez



Nota. Fotografía propia, donde se observan a los primeros tres Camuros que hicieron parte de la granja.

1.4. Las y los Actores que Habitan y Dan Vida a la Escuela.

Mis prácticas pedagógicas se llevaron a cabo con el acompañamiento de la maestra titular Dora Guevara, quien posee una amplia experiencia en el ámbito educativo, se caracteriza por su paciencia, amor a su profesión y su gran creatividad, pues cada intervención que logré observar y analizar fue contextualizada y ligada una con otra, brindando espacios de enseñanza y aprendizaje en los que las niñas y los niños juegan un papel de protagonismo y el eje principal son sus necesidades e intereses. Ser maestra en la ruralidad en un aula multigrado no es tarea fácil, es por esto por lo que admiro y respeto a estas maestras que dedican su vida a generar experiencias significativas para las niñas y los niños.

La maestra Dora es la maestra titular de los grados tercero, cuarto y quinto, las niñas y los niños de estos grados tienen edades entre los siete y trece años. En el grado tercero hay 5 niños y 4 niñas cuyas edades oscilan entre los 7 a los 11 años. El grado cuarto se compone por 5 niñas y 5 niños con edades entre los 9 a los 13 años. Finalmente, en el grado quinto hay 1 niña y 5 niños en edades entre los 9 a los 11 años. Siendo un total de 25 niñas y niños.

Figura 6

Aula multigrado de los grados tercero, cuarto y quinto.



Nota. Fotografía propia, capturada durante la lectura de la mañana.

Este proyecto se realizó en su mayoría con las niñas y los niños del grado tercero (ver **Figura 7**), este nivel está compuesto por 5 niños y 4 niñas, en edades de siete a once años, se caracterizan por ser un grupo unido, ya que la mayoría de ellos vienen juntos desde el grado segundo, se evidencia que el cambio de maestra (por el paso de grado segundo a tercero) para ellos ha sido un poco complejo, ya que, a pesar de que las dos maestras de la escuela trabajen por ambientes de aprendizaje, tienen dinámicas distintas, sin importar esto se muestran curiosos y dispuestos a participar en cada taller que se lleva a cabo.

Figura 7

Niñas y niños del grado tercero



Nota. Fotografía Propia.

En este grado hay un niño que presenta autismo, no habla mucho y captar su atención es complejo, pues como maestra en formación no tengo la preparación especializada para así implementar estrategias que lo inviten a participar. A pesar de ello en cada intervención que se llevó a cabo hice lo posible para que se sintiera incluido y para generarle interés por lo que se realizaba, además intentaba escucharlo y observarlo para descubrir sus necesidades e intereses. Hago referencia a esta particularidad ya que fue un desafío para mí y una experiencia que invita a la reflexión sobre la práctica docente.

La actividad preferida de las niñas y los niños del grado tercero es el fútbol, en cada momento libre que tienen disfrutan de jugar este deporte, además en muchas de sus conversaciones se les escucha hablar acerca de jugadores famosos, también les gustan los juegos tradicionales como las escondidas, congelados, capturar la bandera y demás actividades que hacen de sus descansos más amenos y divertidos

Por otra parte, se hace importante mencionar que la organización de las niñas y los niños en el salón de clase se realiza por mesas de trabajo, las cuales están compuestas por

integrantes de un mismo curso, además cada mesa conforma un equipo, los cuales se nombran con distintas especies de animales, por ejemplo: el equipo de las serpientes, los leones, las mariposas, etc., sobre cada mesa se encuentra una rejilla con algunos niveles como, bajo, básico, alto y superior los cuales miden el nivel de desempeño de cada equipo durante la clase. Por consiguiente, se ve muy presente la interacción entre pares y el trabajo en grupo.

Según lo que observe en la práctica pedagógica las niñas y los niños muestran un pensamiento más flexible y los tres tipos de operaciones mentales o esquemas con los que organizan e interpretan el mundo son la seriación, clasificación y conservación. Además, las operaciones mentales previas se empiezan a organizar en un sistema más complejo de lógica y de ideas abstractas. Esto correspondería a que las niñas y los niños se encuentran en el estadio de las operaciones concretas y transitan al estadio de las operaciones formales. (Piaget, s.f, citado por Linares, 2007-2008, p.12-19)

Por otro lado, Vygotsky (s.f) citado por Linares (2007-2008) enfatiza en el papel del entorno y la interacción social en el desarrollo de las niñas y los niños en estas edades o momento de la vida. En este sentido al ser un aula multigrado se destaca la importancia de la interacción social en la construcción de identidad y de conocimiento, pues se evidencia cómo las niñas y los niños de menor edad son orientados, apoyados y aprenden de los mayores. Esto se vincula con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo propuesto por Vygotsky (1978), quien explica que el aprendizaje ocurre en el espacio intermedio entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la ayuda de otros.

Según Rogoff (1993):

La guía como la participación en actividades culturalmente valiosas son esenciales para poder considerar al niño como un aprendiz del pensamiento, esta se basa en

la intersubjetividad ya que los niños comparten los centros de interés y los objetivos con los compañeros más hábiles y con los iguales que los estimulan a explorar y a superarse. (p.p. 122-123). Esta perspectiva cobra especial relevancia en el aula multigrado, donde las niñas y los niños comparten intereses, experiencias y objetivos comunes con sus compañeros de distintas edades.

En cuanto a mi experiencia en la práctica pedagógica, logré evidenciar que las niñas y los niños de la Escuela Rural Márquez se caracterizan por su amabilidad y calidez, pues al llegar a la escuela su recibimiento siempre fue alegre y emotivo, además nunca falta la colaboración, un saludo y demás gestos agradables. Sus principales cualidades son que se muestran en su mayoría activos y con disposición de aprender y enseñar.

Por otra parte, he podido observar que muchas y muchos de ellos enfrentan realidades complejas, pues algunas familias de bajos recursos por frustraciones económicas o sociales recurren al maltrato físico o emocional, además se pueden ver obligados a cumplir funciones inadecuadas para sus edades, como cocinar, ejercer un rol de cuidadores hacia sus hermanos menores, acompañar a sus padres a trabajar, entre otras.

También se hace importante mencionar que muchas de las niñas y los niños que asisten a la escuela, son extranjeros que han tenido que migrar de su lugar de origen por diversas situaciones sociales y económicas. Lo anterior me hace repensar las realidades que viven muchas de las niñas y los niños en el mundo. y de esta manera construir un pensamiento crítico como maestra en formación, que de alguna manera logre contribuir a generar un impacto positivo en la vida de cada uno de ellos.

En cuanto a sus rutinas en la escuela, la jornada comienza a las 7:30 a.m., hora en la que las niñas y los niños empiezan a llegar a la escuela, muchos llegan en compañía de sus padres, abuelos, hermanos u otros miembros de la familia, incluso muchos son llevados por

sus vecinos, otros llegan por si solos, en bicicleta o caminando, en el transcurso de 7:30 a 8 a.m. las niñas y los niños tienen un espacio para saludar, jugar y conversar.

Luego de esto se dirigen a su respectivo salón para el ritual de bienvenida, el cual se basa principalmente en realizar una oración liderada por ellos mismos, pueden recitar alguna oración o cantar algo alusivo, de igual manera la maestra Dora, permite que las y los niños que no pertenecen a la religión católica, puedan compartir algún canto u oración de su religión. También se da un espacio para realizar una lectura de forma libre y luego compartir lo que se comprendió de la lectura.

Al concluir con el ritual de bienvenida, cada grupo inicia su jornada académica con el horario correspondiente, en este se realizan actividades guiadas por ambientes de aprendizaje, articulando las distintas áreas de matemáticas, español, sociales, etc., teniendo en cuenta su nivel, etapa del desarrollo, sus intereses y necesidades. Seguido de esto a las 10 a.m., las niñas y los niños se dirigen al comedor, en donde les espera una rica merienda, al terminar de comer, pueden salir y hacer actividades libres, hasta las 11 a.m., hora en la que deben lavar sus manos y regresar al salón de clases donde finalizan las actividades iniciadas y la jornada, la cual termina a la 1 p.m.

En cuanto al currículo que orienta el proceso de enseñanza y aprendizaje, en los grados tercero, cuarto y quinto la maestra Dora Guevara, quien realiza un trabajo colectivo con la maestra Mónica Echeverría, quien acompaña los curso de transición, primero y segundo; se basa para los propósitos educativos en los DBA (Derechos Básicos de Aprendizaje), pero estos se van ajustando según sean los intereses y necesidades de las y los niños, así como que tienen mayor o menor complejidad según sean las edades y el nivel, esto quiere decir que no van de forma lineal, pero la maestra siempre intenta abordar las temáticas

estipuladas en los DBA, además se destaca la transversalización² de todas las áreas en una sola temática, por medio de ambientes de aprendizaje.

Para ilustrar esto traigo a colación una experiencia que se vivió con las niñas y los niños de tercero, cuarto y quinto en la granja de la escuela, a partir de la llegada de dos camuros (raza de oveja africana), se creó un ambiente de aprendizaje en el que se estudiaron distintos aspectos sobre ellos, logrando una propuesta interdisciplinar que constó de varias sesiones ligadas entre sí, enfocadas principalmente en los intereses de las niñas y los niños. Se investigó el origen de estos animales, sus distintas características físicas y reproducción, alimentación. Además, se realizaron prácticas de matemáticas al momento de distribuir el espacio para la granja, posibilitando una integración de diversas áreas del conocimiento como ciencias naturales, sociales, matemáticas, español y artes.

Para cerrar este primer capítulo, quiero destacar cómo a través de lo narrado se evidencia la riqueza del contexto del municipio de La Calera, especialmente de la vereda Márquez y de su escuela, espacios donde convergen saberes propios y procesos educativos que responden a las particularidades del territorio y de las niñas y los niños. Asimismo, es posible reconocer a los actores que habitan este entorno, quienes aportan significativamente a la construcción de una identidad educativa colectiva, en la que la colaboración y el sentido de pertenencia fortalecen el aprendizaje. Estas condiciones del contexto evidencian la necesidad de una propuesta pedagógica que parta del reconocimiento del territorio, sus saberes y dinámicas comunitarias, justificando así la pertinencia del proyecto “Una

² **Transversalización:** En el contexto del proyecto la transversalización se refiere a la articulación de diversas áreas del conocimiento, en las intervenciones realizadas por las maestras, todo va ligado de una manera armónica, permitiendo que en cada temática se aborden distintas áreas del conocimiento.

expedición botánica” como una estrategia para promover aprendizajes y significativos, contextualizados.

Capítulo II

2. Antecedentes

Para la construcción de este apartado se realizó una recolección de información, a partir de la lectura y el análisis de diversos trabajos de grado, para optar por título de pregrado y posgrado, los cuales han servido de inspiración y apoyo para la elaboración de este proyecto pedagógico, estos han permitido dar cuenta de la importancia y la trayectoria de temáticas como la biodiversidad, los saberes campesinos, las plantas y la innovación en las prácticas de maestros y maestras. Además, a través de ellos se ha logrado evidenciar un impacto positivo en el ámbito educativo, pues se hace evidente un repensar en la formación como maestros, que resulta en una deconstrucción de muchas prácticas arraigadas.

Para la recolección de estos documentos se realizó un ejercicio de indagación en el Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional. Los hallazgos encontrados se ubican en los últimos 12 años, pero se logra evidenciar que la mayoría son propuestas recientes. Se encontró que las propuestas en su mayoría se llevaron a cabo con niñas y niños de instituciones rurales, en aulas multigrado o unitarias, sin embargo, también se hallan propuestas en escenarios escolarizados, que constan de un nivel por salón.

En el proceso de búsqueda, selección y análisis de estos trabajos de grado tuve en cuenta dos elementos esenciales, enmarcados en: las plantas y los saberes propios, de esta manera logré evidenciar el trabajo e implementación de otras maestras en formación, en ámbitos rurales y escolarizados relacionados con los elementos en mención, sirviendo así de orientación e inspiración para la construcción del presente proyecto pedagógico.

2.1. Las plantas como propuesta para reconocer el entorno y los saberes propios

Gracias al estudio de estos trabajos se logró dar cuenta de la importancia de la biodiversidad en el desarrollo de las niñas y los niños y su relevancia en el reconocimiento de saberes, tradiciones y conocimientos propios, para el fortalecimiento de la identidad territorial, especialmente en los escenarios rurales. A continuación, se presentan los diversos trabajos de grado hallados en esta perspectiva:

Proyecto de aula “aprende de las plantas”. Una propuesta para la conservación y valoración de la biodiversidad en el IED el Tequendama sede rural Santa Cruz del Municipio del Colegio a partir del reconocimiento de la diversidad de las plantas, elaborado por la autora, Jenny Viviana Camargo Becerra en el año 2018 con trece estudiantes de los grados cuarto y quinto de primaria.

En este trabajo se evidenció que las niñas y los niños identificaron y clasificaron las plantas según sus usos, destacando las comestibles como la categoría más reconocida. Predominó el conocimiento biológico. Describieron las plantas por sus características físicas y anatómicas, reconociéndolas como seres vivos. Expresaron emociones hacia las plantas y reflexionaron sobre su belleza. También identificaron problemáticas ambientales, como la deforestación y la contaminación, proponiendo soluciones para mitigarlas. Finalmente, se diseñó una propuesta educativa basada en sus conocimientos y experiencias, fomentando la conservación y valoración de la biodiversidad.

Fortalecimiento de la cultura campesina en la Escuela Rural Aguas Claras en el municipio de Sibaté, desde el reconocimiento de su territorio y de sus saberes, elaborado por Elizeth Nataly Bojacá Ragua y Leidy Viviana Mejía Quenguan en el año 2020.

Este trabajo de grado habla del proceso de creación de una propuesta pedagógica, enfocada en el fortalecimiento de la cultura campesina en la Escuela Rural Aguas Claras en el municipio de Sibaté. La propuesta surge de la reflexión sobre la práctica pedagógica en contexto rural y la necesidad de reconocer y valorar la identidad y cultura campesina, especialmente en la infancia.

El valor de la biodiversidad en la primera infancia. Una propuesta desde la perspectiva intercultural para la enseñanza de la flora, orientada a la reconstrucción de la memoria biocultural como patrimonio de los niños y las niñas, realizada por las autoras, María Camila Castro Zuleta y Laura Rocío Pasachoa Rodríguez en el año 2022 con niños y niñas de los grados primero y tercero de la Institución Educativa Departamental Carrasquilla, sede La Punta, ubicada en la vereda La Punta del municipio de Tenjo.

El proyecto buscó reconstruir la memoria biocultural de los niños y niñas en Tenjo, Cundinamarca, mediante la enseñanza de la flora desde una perspectiva intercultural. Se propone una cartilla pedagógica que incluye tres módulos: territorio, patrimonio e identidad, y relaciones con la flora.

Sabor a Campo Márquezuno, elaborado por las autoras Luisa Fernanda Ávila Gómez, Daniela Rodríguez Salazar y Diana Alejandra Rojas Sabogal en el año 2024 con 30 estudiantes de los grados tercero, cuarto y quinto, con edades entre 7 y 13 años, pertenecientes a la Escuela Rural Márquez.

El proyecto se propuso renovar las prácticas alimentarias ancestrales y hacerlas parte de la cotidianidad de la comunidad educativa. Se desarrollaron talleres que permitieron a los niños conocer y valorar la historia y las tradiciones culinarias de su territorio, preparar recetas tradicionales y vender los productos en la tienda escolar.

El jardín escolar como estrategia para la generación de actitudes de respeto y cuidado hacia las plantas y el suelo, elaborado por la autora Nelly Giovanna Bueno Bulla en el año 2013, con diecisiete estudiantes del grado cuarto de la Institución Educativa Técnica San Bartolomé, sede Kennedy, en Sutatenza Boyacá.

Este trabajo de grado se enfocó en generar actitudes de respeto y cuidado hacia las plantas y el suelo mediante la construcción de un jardín escolar. Se buscó que los estudiantes adquirieran un aprendizaje significativo en biología, integrando conocimientos cotidianos y académicos. Se realizaron actividades prácticas y reflexivas para fomentar el cuidado del entorno natural.

La huerta escolar como aula viva para el desarrollo de habilidades básicas de pensamiento científico de observación, experimentación y comunicación en niños de primero del Colegio Toberín IED, elaborado por Luz Ángela Salinas Guerrero en el año 2023.

El proyecto de investigación se centró en utilizar la huerta escolar como un aula viva, para desarrollar habilidades básicas de pensamiento científico (observación, experimentación y comunicación) en niños de primero del Colegio Toberín IED. Se diseñaron y aplicaron diversas actividades en la huerta escolar, para motivar a los estudiantes, establecer propósitos claros, desarrollar habilidades, retroalimentar y evaluar los aprendizajes obtenidos.

Cure In Hands: Una Aplicación Digital (APP) sobre plantas medicinales para favorecer la soberanía medicinal en estudiantes de Fusagasugá, elaborado por Diana Catalina Chávez Sánchez en el año 2017 con los estudiantes de quinto grado del Liceo Campestre Sueños Maravillosos.

Esta propuesta buscó fortalecer los conocimientos sobre plantas medicinales en estudiantes de Fusagasugá, mediante el desarrollo de una aplicación digital. La investigación

se fundamenta en el paradigma sociocrítico y utiliza técnicas cualitativas como la observación, entrevistas y encuestas.

Prácticas artísticas para el reconocimiento y la resignificación de la memoria biocultural sobre las plantas medicinales, con estudiantes de grado quinto del Colegio Los Comuneros Oswaldo Guayasamín, elaborado por Karol Tatiana Cruz Bolívar en el año 2023.

Este trabajo buscó contribuir al fortalecimiento de la memoria biocultural sobre las plantas medicinales, mediante prácticas artísticas con estudiantes de quinto grado. Se realizaron actividades que permitieron a los estudiantes expresar sus conocimientos y experiencias sobre las plantas medicinales, culminando en la creación de un herbario ilustrado narrativo.

El Cuaderno Viajero: Aporte al fortalecimiento de la memoria biocultural de los estudiantes de grado sexto de la Institución Educativa Distrital El Verjón. Alternativa pedagógica para la identificación de las plantas aromáticas y el reconocimiento del territorio, elaborado por Carolina Calceteros Garay en el año 2024.

La propuesta tuvo como propósito identificar plantas aromáticas y reconocer el territorio, evocando prácticas campesinas y saberes tradicionales. Se utiliza un enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo, para recoger experiencias y concepciones de los estudiantes.

La huerta escolar y el jardín comunitario en la Institución Educativa Mayor De Mosquera: aportes a la recuperación del entorno a partir enseñanza de la identidad territorial, elaborado por Dania Alejandra Torres Rueda en el año 2024, con jóvenes de los grados séptimo, octavo, noveno y décimo.

El proyecto tuvo como objetivo principal rastrear los aportes de la huerta escolar y el jardín comunitario al fortalecimiento de la identidad territorial en los estudiantes. Se

identificaron problemáticas asociadas a la falta de sentido de pertenencia y descuido del entorno. A través de la creación de estos espacios, se buscó fomentar la apropiación del territorio y el respeto por la vida y el medio ambiente.

El cultivo de la sostenibilidad: análisis del impacto de las huertas escolares en la conciencia ambiental y la adopción de prácticas sostenibles en estudiantes de educación básica primaria, monografía elaborada por Jaidy Navarro González y Heidi Yurany Triviño Enciso, en el año 2024.

En este trabajo se analiza la huerta escolar como una estrategia pedagógica, para fortalecer la educación ambiental y la sostenibilidad en estudiantes de educación básica primaria. Se utiliza un enfoque cualitativo de investigación acción participativa, basado en entrevistas a expertos y revisión de literatura. Se destaca la importancia de la huerta en la formación de valores, habilidades y competencias relacionadas con el medio ambiente.

Teniendo en cuenta el panorama presentado anteriormente, se resalta la importancia de integrar la biodiversidad en los procesos de formación de niñas y niños, especialmente en contextos rurales donde el entorno natural hace parte de su vida cotidiana. Incorporar la biodiversidad en la educación permite fortalecer el vínculo con el territorio, promover el cuidado del ambiente y reconocer el valor de los saberes locales.

A manera de cierre, puede expresarse que, al analizar los trabajos revisados, se evidencia que la mayoría centran su atención en el reconocimiento de la flora o en la conservación ambiental desde enfoques biológicos o culturales, sin profundizar en la articulación entre estos saberes y las distintas áreas del conocimiento. En este sentido, mi propuesta busca responder a ese vacío al plantear una experiencia pedagógica que, además de valorar los saberes propios, promueve la integración de la biodiversidad con el aprendizaje transversal y la construcción de una identidad territorial. De esta manera, mi propuesta se

diferencia de las anteriores porque entiende la biodiversidad no solo como contenido, sino como un elemento central que une los procesos pedagógicos y contribuye a la formación integral de las niñas y los niños en contextos rurales.

Para concluir, lo anterior me permite identificar que mi propuesta de proyecto pedagógico resulta ser innovadora y pensada en las infancias en tanto se desarrolla de manera transversal, posibilitando articular el entorno y los saberes propios de las niñas y los niños con las distintas áreas de conocimiento.

Además, sirve como aporte a la línea de Investigación de Interculturalidad y Diversidad, puesto que se realizó en un escenario rural y se pensó en una propuesta contextualizada que tuviese en cuenta los saberes, tradiciones y haceres propios de las niñas, niños y sus familias.

En este sentido también es un aporte a la línea de investigación Creencias y Saberes del profesor, pues permite evidenciar y resaltar la labor que realizan los maestros rurales, a pesar de las adversidades, quienes analizan, desarrollan e implementan múltiples propuestas a partir de una mirada crítica, pensando en una educación integra y contextualizada.

Capítulo III

3. Justificación

En la sociedad actual se ha evidenciado que la integración de temas como la biodiversidad y la preservación de los saberes, tradiciones y haceres ancestrales en la escuela se han ido perdiendo al paso de los años, pues se han priorizado aspectos homogenizadores que van guiados a la formación de personas funcionales a la productividad de las sociedades, dejando de lado, los intereses, necesidades y las prácticas culturales propias de las niñas y los niños.

Por ello, al llegar a la Escuela Rural Márquez y evidenciar la estrategia de ambientes de aprendizaje que implementan las maestras titulares en sus intervenciones, siendo propuestas con sentido, entendidas como aquellas con un propósito e intención que nacen del contexto de las niñas y los niños reconocen sus saberes previos, sus necesidades e intereses y su cultura, en las que las niñas y los niños no son vistos como tabulas rasas, sino como sujetos con conocimientos, saberes, intereses y necesidades, se abre paso a una mirada que comprende otras posibilidades, en las que la niña y el niño es el principal protagonista del aprendizaje y las maestras somos quienes brindamos y generamos experiencias significativas.

Los ambientes de aprendizaje constituyen un punto de partida e inspiración para la construcción de este proyecto pedagógico. Coincidiendo con Marmolejo (2017), citado por Oliveira (2020), trabajar por ambientes implica una metodología centrada en el estudiante, que atiende sus intereses y necesidades en cada momento, respeta su ritmo de desarrollo y promueve aprendizajes significativos a partir de la autonomía y la libertad.

Es por esto por lo que se logra vivenciar que en la Escuela Rural Márquez las maestras titulares están comprometidas y poseen una mirada crítica de las infancias, lo cual les permite crear intervenciones con sentido. A partir de esto como maestra en formación se crea una necesidad de resaltar el trabajo que han venido realizando las maestras titulares y de complementarlo con un proyecto transversal en el que se reconozca el entorno natural de la escuela.

Inicialmente se hace importante pensar en el contexto en el que se desarrollan las niñas y los niños, que como se ha mencionado a lo largo del documento es de carácter rural, y a partir de diversas indagaciones se logró evidenciar su gran riqueza natural, pues el municipio de La Calera está situado dentro del valle sobre el río Teusacá, por lo que posee una gran variedad de bosques, páramos, humedales, quebradas, ríos, entre otros cuerpos hídricos.

Este aspecto brinda grandes posibilidades para el desarrollo de iniciativas que integren la exploración del entorno natural y la experimentación; como lo es la propuesta de una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez, pues en el hilo que han ido tejiendo las maestras titulares, es una propuesta transversal en la cual a partir del reconocimiento de diversas especies de plantas se logrará la articulación de distintas áreas, lo cual posibilitará un proyecto ligado a lo que se hace en la escuela y pensado en la infancia rural.

Teniendo en cuenta lo anterior, se identifica que el entorno de la Escuela Rural Márquez posibilita la construcción de este proyecto pedagógico, siendo una propuesta enriquecedora, pues a lo largo de la práctica pedagógica de sexto, séptimo y octavo semestre en este escenario, logré evidenciar que en la mayoría de las niñas y los niños se pierde el interés hacia el entorno natural, pues es visto como un aspecto que hace parte de la cotidianidad.

Esto puede llegar a ser una problemática en el desarrollo de las niñas y los niños, pues de acuerdo con Louv (2005) quien denomina déficit de naturaleza al distanciamiento de las niñas y niños de los espacios verdes, relacionado con el incremento de enfermedades físicas y emocionales en la infancia. Esta falta de interés en el entorno natural puede incidir en conductas negativas hacia el mismo.

Así mismo reconociendo la importancia de distintos aspectos como el de integrar la naturaleza en la educación inicial, ya que es un elemento crucial, que fomenta el desarrollo cognitivo y emocional, mejora la atención, la motivación y el rendimiento académico, y contribuye a la salud mental y bienestar emocional de los niños. Además, de cultivar el interés en la naturaleza desde una edad temprana ayuda a formar ciudadanos proambientales en el futuro. (Casillas y Adame 2023, Beasley, Lee-Hammond y Hesterman, 2021)

En este sentido, las actividades en jardines escolares también mejoran las habilidades sociales, como la cooperación y la comunicación, al trabajar en equipo y compartir descubrimientos. Promover la autonomía en el aprendizaje permite a los niños explorar sus propios intereses y desarrollar una sensación de competencia y confianza en sus habilidades. Asimismo, la naturaleza tiene efectos relajantes y puede proporcionar un alivio del estrés asociado con el entorno escolar y las presiones académicas. (Kong y Chen, 2024, Beasley, Lee-Hammond y Hesterman, 2021)

Partiendo de lo mencionado anteriormente, como maestra en formación que, a lo largo de la carrera de Educación Infantil, ha logrado deconstruir distintos pensamientos y prácticas, pensé en formular una propuesta transversal contextualizada encaminada en una educación integral para las niñas y los niños, en la que el eje central sean sus interés, necesidades, saberes y culturas propios.

Así es como nace la propuesta “Una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez”, en donde se buscará que a través del reconocimiento del entorno natural de la Escuela Márquez se construya una experiencia significativa en las niñas y los niños, con la cual adquieran y enriquezcan múltiples conocimientos del entorno natural.

Además, teniendo en cuenta que el aprendizaje se entiende como una construcción colectiva, en la que tanto alumnos como profesores participan como aprendices en un diálogo con la realidad, la cultura y el entorno, se subraya la importancia de contextualizar el conocimiento, haciendo conexiones entre lo que se aprende y la vida cotidiana, se hace importante pensar en implementar este tipo de estrategias. (Freire, 1970)

Adicionalmente me gustaría retomar como el proceso de investigación de los antecedentes, también sirve para dar cuenta de la importancia y la necesidad de la construcción e implementación de este tipo de propuestas, pues en la mayoría de estos trabajos de grado, se evidencia la relevancia de implementar estrategias en las que se tengan como foco principal, los saberes propios de cada cultura en la que se desarrollan las niñas y los niños y temas como la biodiversidad, los cuales permiten generar con la intervención intencionada de las maestras y los maestros una educación contextualizada, que permite desarrollar conceptos científicos y un sentido de pertenencia hacia el entorno natural.

Por otro lado, la elaboración del presente trabajo de grado sirve como aporte a la Licenciatura en Educación Infantil, pues permite dar cuenta de la construcción e implementación de un proyecto pedagógico desarrollado por una maestra en formación quien piensa en estrategias contextualizadas, y quien a través de los diversos seminarios estudiados a lo largo de la carrera, logró desarrollar una mirada crítica con la cual se reconocen las diferencias (sociales, económicas, cognitivas, culturales) de las infancias configuradas por el contexto, dinámicas familiares y demás, para de esta manera generar experiencias

significativas teniendo en cuenta las particularidades y la gran diversidad de formas de ser y estar en el mundo de cada niña y niño.

Además, este trabajo permite dar visibilidad a las estrategias implementadas por las maestras titulares de la escuela, quienes han generado en mí un interés por documentar y presentar de alguna manera su trabajo, pues a partir de la experiencia en la práctica pedagógica me pude dar cuenta de que cada implementación fue pensada con la intención de generar estrategias significativas para las niñas y los niños. Sirviendo esto de inspiración o base para las maestras en formación que realicen sus trabajos de grado teniendo como intereses los saberes propios, la ruralidad y la biodiversidad.

A partir de esto surge la siguiente pregunta: ¿Cómo construir una propuesta transversal a partir de un proyecto pedagógico, en el que los niños y niñas del grado tercero de la Escuela Rural Márquez reconozcan la diversidad de flora presente en su escuela, para reforzar y enriquecer su sensibilidad, sentido de pertenencia y conocimientos del entorno natural?

Capítulo IV

4. Objetivos

4.1. *Objetivo General*

Diseñar un proyecto pedagógico que les permita a los niños y niñas de la Escuela Rural Márquez reconocer la flora de la escuela, por medio de una propuesta transversal, para reforzar y enriquecer el conocimiento, la apropiación, la sensibilidad y el sentido de pertenencia sobre su entorno natural.

4.2. *Objetivos Específicos*

Generar espacios en los que se reconozcan las voces de las niñas y los niños, con sus saberes, conocimientos y tradiciones propios y de sus familias, por medio de un proyecto pedagógico en torno a la flora de la Escuela.

Reforzar el reconocimiento del entorno natural, por medio de un proyecto pedagógico, para enriquecer los conocimientos, sensibilidad y sentido de pertenencia de las niñas y los niños de la Escuela Rural Márquez.

Construir una propuesta transversal, en la que se explore con los niños y niñas el entorno natural de la Escuela Rural Márquez, y que a su vez permita reconocer y enriquecer la propuesta de las maestras titulares de la escuela, especialmente la de la maestra titular.

Capítulo V

5. Marco Conceptual

Para la construcción de este apartado, se realizó un trabajo conjunto entre la maestra en formación y la maestra tutora, en el cual a partir de los distintos análisis de las prácticas llevadas a cabo por las maestras titulares y la maestra en formación en el escenario de práctica pedagógica, se realizó la selección de tres categorías clave, las cuales sirven como base para realizar una indagación teórica que soporte con diversos autores la necesidad y la importancia de la elaboración del proyecto: Una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez; una oportunidad para el reconocimiento del entorno natural.

Este proceso de indagación permite ampliar el conocimiento y la mirada al alrededor de los conceptos de infancia campesina, la enseñanza de la biodiversidad y la educación rural, conceptos que hacen parte esencial en la construcción e implementación de este proyecto pedagógico.

5.1. *Infancia Campesina*

Para iniciar con el desarrollo del marco conceptual, se hace fundamental comenzar abordando el concepto de infancia campesina, pues el escenario en el que se desarrolló la práctica pedagógica es habitado por niñas y niños, que en su mayoría provienen de familias campesinas y son ellos el principal sujeto en el desarrollo del proyecto pedagógico, ya que las maestras se piensan en cada estrategia e intervención teniendo en cuenta los saberes previos, propios y el contexto en el que se desarrollan.

Las infancias que habitan la escuela se pueden clasificar como campesinas, pues el concepto de infancia campesina según la maestra Mendoza (2019) se entiende como una categoría diferencial que busca reconocer las particularidades culturales, sociales y

territoriales de las niñas y los niños que habitan en comunidades rurales campesinas. Por ello es necesario comprender que las dinámicas de las niñas y niños que se desarrollan en un contexto rural, en su mayoría están enmarcadas en el trabajo agrícola y en algunos casos en situaciones complejas.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace evidente que a la infancia campesina se le ha dado poca relevancia en las políticas públicas, pues como menciona la maestra Mendoza (2019) cuando se habla de la diversidad étnica, comúnmente se hace énfasis en las comunidades indígenas y afrodescendientes, lo que puede llegar a incidir de manera negativa en el currículo, que se imparte a las escuelas rurales especialmente las que acogen niñas y niños campesinos, lo que puede causar como resultado que las distintas cualidades propias de la cultura campesina se vean sesgadas de una u otra manera.

Además, como se ha mencionado con anterioridad, el currículo que guía el trabajo en las instituciones educativas posee un carácter homogenizador³, centrado en la formación de sujetos iguales y productivos, sin reconocer las particularidades étnicas y culturales del contexto. Esto limita la posibilidad de que las niñas y los niños expresen su identidad, pues prácticas como usar prendas tradicionales se consideran inadecuadas frente a la idea de “normalidad” que impone el uniforme escolar.

Estos aspectos generan una problemática de identidad, pues como lo dice Giménez (s.f.) sin identidad, no sería posible pensar la sociedad, ya que ésta se construye a partir de las relaciones entre actores sociales que se reconocen y diferencian entre sí. Es decir, a través de una mirada crítica es importante que las niñas y los niños campesinos tengan acceso a intervenciones que les posibiliten apropiarse de su identidad cultural.

³ Se hace referencia a este término para referirse a que el currículo busca crear sujetos iguales, sin reconocer las diferencias sociales, culturales, económicas, cognitivas, políticas y éticas.

Es por esto por lo que, al pensar en este proyecto pedagógico se considera necesario tener en cuenta todas y cada una de las particularidades de las niñas y los niños, en el que el contexto y la diversidad cultural sean un eje central en cada intervención. Se está pensando en la posibilidad de que las niñas y los niños se apropien de su cultura, saberes y tradiciones, además de darles visibilidad en el contexto educativo.

5.1.1. Los Saberes Propios. Partiendo de lo anterior, en este proyecto pedagógico los saberes propios son un eje central, pues a través de él se buscan reconocer los saberes, haceres y tradiciones que configuran a las infancias que habitan la escuela. Como maestra que piensa de manera crítica, resalto la necesidad de que en las intervenciones que se lleven a cabo con las niñas y niños se tengan en cuenta sus voces, pues esto contribuye a la implementación de estrategias contextualizadas.

De acuerdo con lo anterior, los saberes campesinos poseen un rol esencial en la educación rural, ya que representan formas de conocimiento que surgen de las prácticas, cosmovisiones y experiencias propias del contexto campesino. Sin embargo, Peña (2014) señala que estos saberes han sido históricamente ignorados y menospreciados en el ámbito escolar, predominando el conocimiento académico y científico occidental.

La educación rural debe dialogar y articular los saberes campesinos con el conocimiento escolar, reconociendo su valor y utilidad en la vida cotidiana. Esto permitiría una educación más pertinente y contextualizada, que respete las particularidades culturales y sociales de las comunidades rurales. Además, los saberes campesinos pueden enriquecer las prácticas pedagógicas, fomentando un aprendizaje basado en las necesidades y experiencias locales, y contribuyendo a la construcción de una educación emancipadora y transformadora Peña (2014).

Lo anterior resulta relevante en el marco del presente documento, pues el proyecto pedagógico busca dar visibilidad a los saberes propios que poseen las niñas y los niños, configurados por su entorno familiar, lo cual posibilita una educación contextualizada, que permite reconocer las voces de estas infancias campesinas que habitan la Escuela Rural Márquez, para que se conviertan en sujetos partícipes y activos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esto pensando desde el reconocimiento de las problemáticas que atraviesan las infancias campesinas a lo largo de los siglos, y comprendiendo la importancia de que se dispongan espacios en los que las niñas y los niños, sean escuchados y por consecuente se piensen estrategias que resulten significativas en su formación en la escuela.

Durante la práctica pedagógica de profundización de la Licenciatura en Educación Infantil, logre dar cuenta de la importancia de que las niñas y los niños tengan espacios en los que puedan compartir sus saberes, conocimiento y distintas prácticas, que se van construyendo desde las familias, pues se evidenció que estos saberes enriquecen cada intervención, tanto de las maestras, como a las propuestas mismas.

Como menciona Carbonell (2015), el aprendizaje se entiende como una construcción colectiva, en la que tanto alumnos como profesores participan como aprendices en un diálogo con la realidad, la cultura y el entorno. Además, habla de la importancia de contextualizar el conocimiento, haciendo conexiones entre lo que se aprende y la vida cotidiana.

Es por todo lo anterior que el saber propio de las niñas y los niños se convierte en un eje central en la construcción de este proyecto pedagógico, desde la necesidad de darle visibilidad a las infancias campesinas que en cierta medida han sido invisibilizadas por las políticas públicas, hasta el interés por crear experiencias significativas en las que se tengan

en cuenta aspectos como el contexto, los saberes, necesidades e interés de las niñas y los niños.

Esto a partir de mi mirada crítica como maestra en formación, con la que se reconocen dichas tensiones; se piensa, construye y deconstruye cada práctica, para hacer posible una educación contextualizada, en la que se tengan en cuenta los aspectos que configuran las infancias campesinas y se logre dar voz a las niñas y los niños, dando visibilidad a sus saberes propios.

5.1.2. Las Familias sus Saberes, Haceres y Tradiciones. En línea con lo anterior, en este proyecto pedagógico se busca dar reconocimiento a los saberes de las niñas y los niños y por consecuente a los de sus familias, pues como es sabido las familias son el primer núcleo de socialización y educación, es por esto por lo que son los principales transmisores de la cultura, de los saberes, haceres y tradiciones.

Para ello traigo a colación a la maestra Mendoza (2019) quien habla de una apuesta por pensar en las infancias como una urgencia por comprender la diversidad de formas de desarrollo y construcción de identidades en el marco de una identidad cultural y unas relaciones con el territorio que determinan esas formas de ser niño y niña en el país. Es así, como el concepto de identidad requiere un abordaje que dé cuenta de su significado al interior de las comunidades, como referente fundamental para la toma de decisiones en los procesos de educativos y de crianza de los miembros más pequeños, (p.14).

Lo anterior sirve como base para comprender la importancia de las familias en el desarrollo de la identidad de los niños, lo cual es un elemento primordial en el desarrollo de este proyecto pedagógico, pues no se puede dar visibilidad a los saberes propios de ellos

dejando de lado a las familias, ya que es evidente que son ellas las transmisoras de saberes, haceres y tradiciones.

Además de la necesidad de dar visibilidad a los saberes de las familias campesinas, comprendiendo que su identidad cultural es de vital importancia en el desarrollo de las infancias, es necesario reconocer las dificultades que atraviesan muchas de ellas, pues esto incide de manera directa en la forma en la que se desenvuelven las niñas y los niños en la escuela, muchos de ellos poseen amplios conocimientos sobre agricultura, pues se ven en la necesidad de trabajar con sus padres.

Viendo esto desde la perspectiva de Ortiz (2016), el que las niñas y los niños realicen trabajo agrícola en compañía de sus padres puede ser un aspecto positivo, pues como lo menciona el autor:

Aunque no necesariamente todos los niños hacen con agrado el trabajo que les corresponde, es en éste que las niñas y niños aprenden habilidades y valores que les permitirán subsistir en el futuro, pues este aprendizaje requiere de una especialización que se va adquiriendo con la edad y la práctica cotidiana. (p.278)

Para el desarrollo de este trabajo no se busca escudriñar en esto, pero es importante precisar como las distintas dinámicas familiares en las que se desarrollan las niñas y los niños, inciden en la manera en la que se desarrollan en la escuela, ya que se hace evidente la apropiación que poseen de temáticas agrícolas, y esto puede ser de provecho para la creación de propuestas contextualizadas, además de que es posible también mostrar otras posibilidades de proyección personal y comunitaria en las que las niñas y los niños valoren su entorno y visibilicen alternativas para su futuro ligadas al territorio.

Para terminar con esta subcategoría es importante resaltar la riqueza de saberes, haceres y tradiciones que poseen las familias campesinas y en consecuencia la necesidad de

tenerlos en cuenta y darles visibilidad, pues de esta manera se lograría reforzar la identidad cultural que se ha ido perdiendo a causa de políticas educativas sesgadas y alejadas de los contextos rurales. (Peña, 2014)

5.2. Educación Rural

La educación rural se vuelve otra categoría central en el desarrollo del presente proyecto pedagógico, en tanto se diseñó en una escuela rural y para niñas y niños campesinos, que habitan en la vereda Márquez. Además, se evidencia un proyecto llevado a cabo por las maestras titulares en el que priman los intereses y necesidades de las niñas y los niños, destacando el contexto en el que se desarrollan y haciendo parte importante en cada intervención, mostrando que se piensan en una educación contextualizada.

Este elemento comprende un amplio recorrido que inicia a principios del siglo XX, cuando, como lo menciona Mendoza (2018), la presencia de instituciones educativas en la ruralidad se dio como respuesta a una necesidad de cualificación de la mano de obra para los procesos de industrialización del trabajo agropecuario. Desde entonces, se conoce como educación rural.

En dicho recorrido que data del siglo XX se ha logrado dar reconocimiento a las dificultades que tiene la educación rural en Colombia, partiendo desde la concepción del sujeto que habita el contexto rural ligado con atraso y limitando su identidad a la actividad agropecuaria, hasta la invisibilización que les dan las políticas públicas a las necesidades, saberes, haceres y conocimientos de las infancias rurales, por el afán de homogenizar y crear sujetos productivos a la sociedad. (Arias, 2017, Mendoza, 2019, Peña, 2014)

Además, como lo menciona Mendoza (2018), se ha reconocido al habitante rural como la base del sistema de producción, lo que hace que la educación rural sea entendida

como educación para el trabajo en el campo. Así, la formulación de proyectos educativos se ampara en dos premisas: a) la superación de la brecha urbano-rural, que sugiere que lo rural, culturalmente inferior debe superar su condición por medio de una educación urbana, y b) el vínculo con procesos agropecuarios, en respuesta a las necesidades de formación para agilizar la producción en el marco de los agronegocios.

Se hace evidente que estas tensiones crean una serie de estereotipos ligados a la cultura campesina, que impiden que sea reconocida como una comunidad con múltiples saberes, haceres y conocimientos, y por consiguiente surge una carencia y dificultades en las políticas públicas en las fases de formulación e implementación, en las que se ve afectado el reconocimiento a la diversidad étnica. (Muñoz y Rojas, 2016)

Por esto surge una necesidad de establecer acciones que generen un cambio en la educación rural, coincidiendo con Soler (s.f.), estas son el redefinir la ruralidad, lo que conlleva a verla desde otra mirada, que incluya los elementos, culturales, políticos y socioeconómicos, dejando de lado los estereotipos de van guiados por lo agropecuario, logrando dar atención a las necesidades de la comunidad. En este sentido, la formación de las maestras y maestros posee gran relevancia, pues es necesaria una preparación apropiada, en la que se logre un reconocimiento de las tensiones de la educación rural, las necesidades propias de cada cultura y la importancia de la apropiación y preservación de los saberes campesinos. Así mismo, se hace necesario una adaptación en las políticas públicas y el currículo, en la que se tengan en cuenta las distintas dinámicas que configuran a cada comunidad.

Esta categoría de educación rural es de vital importancia en la construcción de este proyecto pedagógico, pues como maestra que ha logrado construir y deconstruir diversas prácticas y conocimientos, a lo largo de la Licenciatura en Educación Infantil, he desarrollado

una mirada crítica que me permite reconocer dichas dificultades y carencias presentes en las políticas y prácticas educativas dirigidas al ámbito rural, y pensar en estrategias para la escuela que posibiliten un reconocimiento a las diferentes formas de ser y estar en el mundo, pensando siempre en las necesidades e intereses de la primera infancia, sabiendo que es la etapa más importante en el desarrollo del ser.

5.2.1. Educación Contextualizada. A partir de lo anterior, surge el interés y la necesidad de ahondar en una educación contextualizada, pues a partir de la mirada crítica que se ha ido desarrollando a lo largo de la Licenciatura en Educación Infantil y del análisis del proyecto que llevan a cabo las maestras titulares en la Escuela Márquez, es que surge la iniciativa de diseñar un proyecto pedagógico que permita reconocer la flora de la Escuela Rural Márquez y documentar las estrategias de las maestras titulares, por medio de una propuesta transversal, para reforzar y enriquecer el conocimiento, la apropiación, la sensibilidad y el sentido de pertenencia de las niñas y los niños sobre su entorno natural.

En este sentido, la educación contextualizada se entiende como una forma de enseñanza que parte de la realidad cercana de las niñas y los niños, reconociendo sus experiencias, su cultura y el entorno que habitan. Es una educación que busca que lo que se aprende en la escuela tenga sentido en su vida cotidiana y que el conocimiento se construya desde lo que el territorio ofrece y enseña. Asimismo, en esta educación es fundamental reconocer las voces de las niñas y los niños, sus necesidades e intereses, y promover la experimentación como una forma de descubrir, comprender y relacionarse con su entorno.

Sin embargo, como advierte Arias (2017) llegar a la escuela rural implica enfrentar múltiples dificultades: una violencia que aún persiste, territorios libres para explotaciones mineras; con una gran carencia en recursos, ausencia de salones

adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios e implementos deportivos. Ante esta realidad, la política educativa rural resulta poco pertinente, pues promueve un modelo formativo orientado a la producción y al consumo, alejado de los contextos rurales y de las realidades de las infancias que los habitan. (p. 55).

En coherencia con lo planteado por el maestro Arias (2017), el currículo que se imparte en las instituciones educativas mantiene una visión homogénea que desconoce las particularidades del campo, lo que conlleva a una educación descontextualizada y a la pérdida de identidad cultural. De ahí la relevancia de proponer proyectos pedagógicos contextualizados, que resignifiquen los saberes del territorio y promuevan una educación enraizada en la vida cotidiana de las niñas y los niños rurales.

Además, en el marco de los derechos de la primera infancia como lo mencionan González y Hernández (s.f.).

Es necesario pensar la educación como una herramienta para el empoderamiento de derechos, la vía para la construcción de prácticas de respeto por los derechos humanos y como un camino para forjar una cultura de paz. El derecho a la educación en Colombia pensado desde el mismo momento de la gestación hace que se vincule no sólo al niño o a la niña, sino también a su familia y a la comunidad en apuestas educativas; ofrecer garantía al derecho a la educación es incluir a madres, padres y a la sociedad civil en procesos de aprendizaje tempranos que favorecerían tanto al desarrollo infantil como el social que tanto se hace necesario en una sociedad fragmentada y dividida como la nuestra (p.26).

Teniendo en cuenta lo anterior, una educación contextualizada, no es solo un derecho, sino también una necesidad, que posibilita que las infancias logren un desarrollo íntegro, en

el que se conviertan en sujetos partícipes, que reconozcan sus dones, se apropien de su identidad y le den visibilidad. Por ello, este proyecto pedagógico se fundamenta en principios que reconocen el valor del contexto, los saberes propios, los intereses y las necesidades de las niñas y los niños, entendiendo que cada experiencia debe partir de la realidad cotidiana y de los vínculos que establecen con su entorno natural, social y cultural. De esta manera, se busca que el aprendizaje tenga sentido, sea significativo y contribuya al fortalecimiento de su identidad y del sentido de pertenencia hacia su territorio.

5.2.3. Los Ambientes de Aprendizaje en la Escuela Rural Márquez. Como se ha mencionado a lo largo del documento, los ambientes de aprendizaje se han convertido un elemento esencial en el marco de la práctica pedagógica, pues son la base de cada intervención de las maestras titulares Dora Guevara y Mónica Echeverría. Al estar acompañando a los grados tercero, cuarto y quinto, sólo pude vivenciar como la maestra Dorita hacia uso de estos en cada una de sus clases.

Para Oliveira (2020) Los ambientes de aprendizaje pertenecen a las metodologías activas, destacando elementos como: la organización de los espacios, el material atractivo, la mezcla de niños y niñas de diferentes edades y sobre todo la transformación de las aulas que se convierten en verdaderos espacios donde se dan aprendizajes significativos. (p. 2).

Para contextualizar brevemente, esta metodología se implementa de la siguiente forma: se toma un tema que haya surgido del interés de las niñas y los niños, para luego profundizar en él, por medio de un proceso de transversalización de las distintas áreas, se trata de que todas estén integradas y articuladas, en medio de esto se realizan varias prácticas

experimentales, que permiten que las niñas y los niños se acerquen al contexto y vivan una experiencia significativa.

Se hace relevante hablar sobre los ambientes de aprendizaje en el marco de la educación rural, pues teniendo en cuenta las diversas problemáticas de esta, el que las maestras titulares de la Escuela Rural Márquez se piensen en estrategias con sentido y contextualizadas, que posibiliten espacios con experiencias significativas, muestra un compromiso y amor por la labor que desempeñan y por las infancias mismas. Esto desde una perspectiva en la que es importante dar visibilidad a estas estrategias, que pueden inspirar a maestras y maestros quienes se piensan en la educación rural.

5.3. Enseñanza de las Ciencias Naturales

Por otra parte, este proyecto pedagógico se orienta desde el área de las ciencias naturales, ya que se desarrolla en torno a la exploración botánica de la Escuela Rural Márquez. Como es sabido, la botánica es una rama de la biología que permite comprender la relación entre los seres humanos y las plantas. Si bien la propuesta busca una transversalización del conocimiento, son las ciencias naturales las que actúan como eje articulador, al integrar saberes de otras áreas y propiciar experiencias significativas que fortalecen la curiosidad, la observación y el reconocimiento del entorno natural.

Habiendo dicho esto, es fundamental promover una enseñanza de las ciencias naturales de manera activa, pues como mencionan Ortiz y Cervantes (2015)

Es indiscutible la necesidad de una sólida formación científica desde la educación inicial, que despierte en los niños el interés por la ciencia, los encamine por el maravilloso mundo de la investigación y los convierta en protagonistas de los cambios que la sociedad necesita (p 11)

Además, la formación científica contribuye al desarrollo de competencias cognitivas, sociales y ambientales, según Ortiz y Cervantes (2015) la ciencia debe ser vista como una actividad humana transformadora, no solo como un conjunto de conocimientos, por ende, la escuela debe convertirse en un espacio que promueva la investigación y el pensamiento crítico.

Desde esta perspectiva y teniendo en cuenta la riqueza natural que hay en la Escuela Rural Márquez, es que se piensa en un proyecto pedagógico, que les permita a las niñas y a los niños reconocer, reforzar y apropiarse de la flora que los rodea, esto pensado como una propuesta contextualizada, que además enriquezca sus habilidades científicas relacionadas con la observación, clasificación y la curiosidad.

Como lo menciona Campos (2012) la biodiversidad en la educación es un tema fundamental, ya que le permite a las niñas y niños comprender las relaciones entre los organismos y el ambiente, el comportamiento de las distintas especies y los efectos de las acciones humanas en el medio ambiente, por ende, genera una conciencia sobre el impacto del ser humano en los entornos naturales y un interés por valorar la riqueza natural.

Por otro lado, es importante hablar de la investigación del entorno a través de metodologías activas, pues en concordancia con Castro (2005)

La enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales basada en la investigación del entorno, permite a los estudiantes ser protagonistas de su propio aprendizaje, les posibilita comprender su realidad colectiva, los incentiva a ser autónomos y a valorar y respetar los organismos con los que conviven en ese entorno natural (p. 20).

A partir de esto, es que se puede evidenciar cómo el disponer espacios activos como en este caso la exploración botánica, en la que las niñas y los niños son sujetos partícipes en su aprendizaje, son fundamentales para desarrollar no solo destrezas científicas, sino también

reconocer la flora de la Escuela Rural Márquez y de esta manera, reforzar y enriquecer el conocimiento, la apropiación, la sensibilidad y el sentido de pertenencia de las niñas y los niños sobre su entorno natural.

Además, el entorno juega un papel primordial en este tejido como menciona Eslava (2017) La importancia pedagógica del entorno surge a partir de un enfoque que considera la capacidad y autonomía del niño en la propia construcción del conocimiento, lo que permite el desarrollo de sus iniciativas en libertad. Recíprocamente, y dado que se otorga al ambiente un papel educador, se requiere un trabajo sobre el ambiente como membrana de mediación entre el niño y el mundo. (p. 158).

En este sentido, el entorno en el que se desarrollan las niñas y los niños posee gran relevancia, pues, para la creación de propuestas contextualizadas es el eje central, en este caso al ser configurado por características naturales, el que se piense en una propuesta enmarcada por las ciencias naturales se hace pertinente y no se desliga de las necesidades e intereses de las niñas y los niños.

5.3.1. Enseñanza de la Botánica. Para finalizar con este apartado es crucial profundizar en la enseñanza de la botánica, la cual se convierte en el centro de este estudio, entendida como el proceso pedagógico mediante el cual se promueve en las niñas y los niños la observación, el conocimiento y la comprensión de las plantas, sus características, funciones y relaciones con el entorno natural, favoreciendo el desarrollo de actitudes de cuidado y valoración hacia ellas. Para esto me permito traer a colación el término ceguera hacia las plantas, el cual según Wandersee y Schussler (1999) citados por Mayoral (2019)

Se puede resumir en la incapacidad de ver o notar las plantas en el propio entorno, la incapacidad de reconocer la importancia de las plantas en el medio ambiente y los asuntos humanos y las características únicas de las plantas y la tendencia a clasificar las plantas como inferiores a los animales (p. 94).

Lo cual se vuelve realidad en el momento en el que se ha ido perdiendo el interés hacia el entorno natural, en este caso específicamente en las plantas, lo que puede causar desde mi perspectiva un desconocimiento de estas como un elemento fundamental en los ecosistemas y desde la perspectiva cultural un desinterés por las prácticas culturales, que se llevan a cabo con estas. Afectando de manera directa a la apropiación y sensibilidad hacia las mismas.

Por ello, es importante inicialmente que el maestro reconozca la importancia de la enseñanza de la botánica, en este caso en la primera infancia. Mayoral (2019) destaca que el contacto directo con la naturaleza, a través de actividades fuera del aula, puede transformar la percepción de las ciencias como algo estático y generar interés "El simple hecho de estudiar las partes de las plantas o la flor en el exterior del aula, incrementa la motivación del alumnado y da pie a que surjan multitud de preguntas y curiosidad" (p. 96).

Desde otra perspectiva se habla de la literacidad botánica en la educación infantil, la cual según Beasley et al. (2021) se refiere al desarrollo del conocimiento, la curiosidad y el pensamiento crítico y ético sobre las plantas y su entorno. Esto incluye la capacidad de identificar y nombrar plantas, comprender conceptos botánicos, formular preguntas sobre la naturaleza, y tomar decisiones éticas relacionadas con temas botánicos. Este concepto busca contrarrestar el concepto de ceguera hacia las plantas, que es la falta de reconocimiento de

su importancia en los ecosistemas. Además, la literacidad botánica⁴ en niños pequeños puede ser enriquecida mediante experiencias prácticas, sensoriales y regulares en la naturaleza, así como la integración de conocimientos indígenas sobre las plantas.

Teniendo en cuenta lo anterior este proyecto pedagógico se vuelve pertinente en el marco de la práctica pedagógica, siendo una estrategia con sentido que se piensa desde el contexto, los intereses y necesidades de las niñas y los niños, esto a través de una mirada crítica en la que se reconoce la importancia de acercarlos al entorno natural para de esta manera fomentar habilidades de carácter científico en ellos.

⁴**La Literacidad Botánica** se refiere al desarrollo de conocimientos, curiosidad, pensamiento crítico y ético sobre las plantas y su entorno. Incluye la capacidad de identificar y nombrar plantas, comprender conceptos botánicos, formular preguntas sobre la naturaleza, y tomar decisiones éticas relacionadas con temas botánicos y biológicos.

Capítulo VI

6. Marco Metodológico

En este capítulo se presentará la metodología con la que se desarrolló el presente proyecto pedagógico, se abordará lo que significa este, las estrategias utilizadas, el proceso o ruta de acción que se desarrolló a lo largo de la construcción e implementación, además se describirán los talleres implementados con las niñas y los niños del grado tercero de la Escuela Rural Márquez.

6.1. *¿Qué es un Proyecto Pedagógico?*

Como se ha mencionado a lo largo del documento la modalidad que enmarca este trabajo de grado, es el proyecto pedagógico definida por la Facultad de Educación (FED, *Reglamento de Trabajo de Grado*, 2021, art. 9) como:

una propuesta articulada con la práctica educativa que busca reconocer las diferentes realidades, actores y propuestas con el fin de diseñar y desarrollar un proyecto que permita reflexionar el problema de la enseñanza (...) y lo que significa ser maestro...

La práctica educativa en sus diferentes modalidades es el nicho donde el proyecto pedagógico se consolida y desarrolla.

Se hace evidente que el presente trabajo responde a la definición de esta modalidad en tanto se desarrolló a lo largo de la práctica pedagógica, posibilita una mirada a las prácticas implementadas en la Escuela Rural Márquez por las maestras titulares y se piensa en una propuesta que logre enriquecerlas, y a su vez, dé visibilidad a los saberes, haceres y tradiciones de las niñas y los niños campesinos.

Es importante mencionar que seleccioné esta modalidad, pues es desde una mirada crítica del contexto que logré pensar en una propuesta que permitirá enriquecer y visibilizar

los saberes de las niñas y los niños acerca de su entorno natural, esto a través de experiencias significativas, que posibilitará un reconocimiento y apreciación a aquello que les rodea, para evitar que llegue a volverse algo cotidiano que no suscite ningún interés.

Así, el proyecto pedagógico se ha convertido en una herramienta que posibilita la creación e implementación de experiencias significativas, en las que las voces de las niñas y los niños son el eje central y es de esta manera, en la que se da relevancia a sus intereses y necesidades.

6.2. Estrategias Pedagógicas

6.2.1. Los talleres. Los talleres han sido parte esencial del presente proyecto pedagógico, pues son la herramienta y estrategia que me ha permitido generar experiencias significativas transversales para las niñas y los niños, en los que sus voces, saberes y tradiciones jueguen un rol de protagonismo.

El taller es concebido según Barbosa y Echeverri (s.f) como una de las estrategias pedagógicas que le apunta a una concepción de niños y niñas activas/os y participativas/os en sus procesos de desarrollo y aprendizaje. Esta estrategia cuenta con unas características propias entre las cuales se destacan la orientación y el acompañamiento permanente a niñas y niños en la vivencia y reflexión de diversas experiencias, siendo los/las maestros/as quienes tienen la responsabilidad de prever actividades que favorezcan su desarrollo dentro de una dimensión en particular, teniendo siempre en cuenta como principios fundamentales la participación, la expresividad, la creatividad y el trabajo colaborativo. (p.1).

Es por esto por lo que el taller resulta una herramienta fundamental en el proyecto pedagógico Una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez, siendo una estrategia

pedagógica con sentido, que permite a las niñas y los niños ser protagonistas activos de su propio aprendizaje, creando así experiencias significativas, en las que aprenden de su entorno natural y a su vez adquieren conocimientos transversales.

Por otra parte, se vuelve pertinente implementar esta estrategia, ya que coincidiendo con García y Domínguez (2011) al enseñar ciencias naturales las actividades deben ser pensadas y diseñadas de manera coherente, secuencial y contextualizada, teniendo en cuenta las características de las niñas y los niños, la escuela y la comunidad. Dichas autoras proponen actividades exploratorias y experimentales que fomenten la curiosidad, el planteamiento de preguntas, la resolución de problemas y la reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

Además, según Ander-Egg (1991) el taller es un sistema de enseñanza-aprendizaje que se basa en el principio de aprender haciendo, promueve la participación activa de maestras, niñas y niños en la realización conjunta de un proyecto o tarea concreta. El taller busca integrar teoría y práctica, fomentar la creatividad, la capacidad de investigación, el trabajo en equipo y la reflexión grupal.

En definitiva, el taller es una estrategia primordial en el desarrollo del proyecto pedagógico, Díaz (1992) habla de la importancia de los talleres de Ciencias Naturales en la educación inicial, ya que permiten explorar conceptos científicos, mediante actividades prácticas y colaborativas, fomentando la observación, experimentación y reflexión. Así mismo, menciona que el rol del docente debe centrarse en ser un facilitador del aprendizaje y resalta la importancia de contar con un espacio físico adecuado.

6.2.2. La Asamblea. Esta estrategia pedagógica también ha sido parte importante en la creación de este proyecto pedagógico, pues en la mayoría de los talleres implementados se

hizo uso de esta, como una herramienta que permite que las niñas y los niños posean un rol activo, donde sus voces sean escuchadas, y a partir de estas se piense en cada intervención desde sus intereses y necesidades.

Según Barbosa y Echeverri (s.f) la asamblea es un espacio clave en la educación inicial que fomenta la participación activa de los niños y niñas, el desarrollo del lenguaje oral, la organización de actividades, la conversación libre sobre temas relevantes y la construcción de normas de convivencia. Además, permite conocer las particularidades, comportamientos y habilidades lingüísticas de cada niño en un ambiente social, promoviendo debates, argumentaciones y el enriquecimiento del lenguaje.

6.2.3. La Experimentación. La experimentación se vuelve una estrategia fundamental en la implementación de algunos talleres del presente proyecto pedagógico, siendo una herramienta que les permite a las niñas y los niños construir conocimiento a través de la manipulación, observación y exploración de los elementos. Según Riu (2000) a través de la experimentación, las niñas y los niños descubren el mundo a través de sus sentidos y se estimula la curiosidad, ya que mantiene vivo el interés.

Por otra parte, Tonucci (1995) afirma que la experimentación no debe ser utilizada para imponer verdades absolutas, sino para mostrar que el conocimiento científico es relativo y puede cambiar con nuevas evidencias, lo que les permite a las niñas y los niños desarrollar el pensamiento científico, además de habilidades investigativas al observar, formular preguntas, buscar soluciones y trabajar de manera sistemática. Esto les permite a las niñas y niños adquirir un aprendizaje significativo.

Es por ello, que la estrategia pedagógica de la experimentación se vuelve fundamental durante el desarrollo del proyecto pedagógico, en cuanto les permite a las niñas y los niños

desarrollar el pensamiento científico, estimula la curiosidad y el interés hacia el entorno, y posibilita un acercamiento significativo al mismo a través de experiencias vivas y con sentido.

6.3. Fases del Proyecto

En este apartado se presentará la ruta en la que se desarrolló el proyecto Una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez, presentando cada fase llevada a cabo con los talleres que las conformaron y una descripción detallada de estos.

6.3.1 Diagrama de Fases

Figura 6

Diagrama de fases



Nota. El diagrama presenta las fases que estructuraron el proyecto pedagógico Una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez. En él se sintetizan los talleres desarrollados en cada etapa: exploratoria, experimental y de cierre, así como los aprendizajes que dieron origen al diseño de la propuesta.

6.3.2. Descripción de las Fases

Raíces del Proyecto: Lo que me Llevó al Diseño del Proyecto

Esta fase antecede el origen del proyecto, pues fue la que se dio durante el transcurso de cada semestre en la Licenciatura en Educación Infantil y en cada seminario de la malla curricular, con cada contenido visto que me permitió construir una mirada crítica de las infancias, con la que logré solidificar las bases de este proyecto, siendo espacios esenciales el Seminario-Taller de Ciencias Naturales, el de Exploración del medio, Investigación, Pedagogías Críticas; Infancia y Ruralidades, entre otras que aportaron a mi formación y a la creación del presente proyecto.

Fase 1: Exploratoria

Propósito: Crear experiencias significativas en las que se explore el entorno natural de la Escuela Rural Márquez, por medio de talleres, para que las niñas y los niños reconozcan la ubicación de las distintas especies de plantas y empiecen a identificarlas.

Esta es la primera fase del presente proyecto, en esta se buscaba que las niñas, los niños y la maestra en formación empezaran a construir un reconocimiento de las distintas especies de plantas que se hallan en la escuela, esto desde una mirada de exploradores e investigadores, quienes indagan la parte botánica; estableciendo diferencias entre estas, además de reconocer la ubicación de cada una, identificando las diferentes características del entorno en el cual se encuentran y demás aspectos importantes en el desarrollo de cada especie y la concepción sociocultural que se tiene.

Componentes: Para esta primera fase, volví a mis memorias de cada seminario presentado en la carrera, en donde me remití al quinto semestre del ciclo de Fundamentación la Licenciatura en Educación Infantil, en el cual tuve la oportunidad de ver el seminario-taller

de Ciencias Naturales y Exploración del Medio, los cuales fueron parte esencial para la construcción de este proyecto pedagógico, ya que, allí pude adquirir múltiples conocimientos acerca de la enseñanza de las ciencias naturales en la infancia, además de la necesidad de ofrecer a las niñas y los niños espacios activos, en los que logren aprender haciendo. Por otra parte, el seminario-taller de Ciencias Sociales, el cual me presentó el poder de la cartografía en la educación inicial, tema que me sirvió como base para dar inicio al presente proyecto pedagógico. Y sin olvidar el seminario de investigación, Infancia y Ruralidades, entre otros que me permitieron crear esa mirada crítica, que posibilita un pensar y sentir en las infancias, para de esta manera crear experiencias significativas a partir de sus intereses y necesidades.

Taller # 1: Este primer taller fue pensado desde la perspectiva de reencuentro, que por sugerencia de la maestra asesora de práctica Rosa Galindo, debía estar orientado por el juego y movimiento, ya que era la primera intervención del último semestre del ciclo de profundización, sin embargo, se articuló con algunos de los ejes centrales del proyecto (las plantas y los saberes propios). En este sentido, en el primer momento se dio un espacio en el que las niñas y los niños lograran conectar con la naturaleza que les rodeaba. Luego de esto se preparó el cuerpo, para lo que seguiría por medio de un espacio de atención y concentración, seguido a esto se realizó la lectura de un cuento titulado “Secreto de Familia” de la autora Isol, para pasar a un circuito en el que en la meta las niñas y los niños debían resolver algunas preguntas relacionadas con sus tradiciones familiares. Finalmente, se realizó una construcción artística que representara a sus familias con materiales naturales que se hallaban alrededor de la escuela. Este taller permitió iniciar un acercamiento a las familias de las niñas y los niños, de una manera transversal, en la que se articularon distintas áreas del saber.

Taller # 2: En esta ocasión tuvimos la oportunidad de visitar un lugar de gran relevancia para este proyecto pedagógico, El mariposario de la vereda de Márquez, un espacio que se encontraba en construcción para cuando lo visitamos, el cual es liderado por una comunidad que está formada por personas de la vereda y por otras que hacen parte de un grupo de humedales, quienes tienen una amplia experiencia en el trabajo en el ámbito ambiental. De esta manera, antes de la visita realizamos una exploración en la parte trasera de la escuela, en la que se encuentran varias especies de plantas, allí creamos junto con las niñas y los niños diversidad de preguntas acerca de una especie que escogió cada niña y niño, así al llegar al mariposario mientras plantábamos íbamos realizando las preguntas creadas a las personas especializadas. Finalmente, al llegar a la escuela se realizó una ficha bibliográfica con datos como: Nombre de la planta, dibujo y datos recogidos en la indagación.

Taller # 3: En este tercer taller se realizó la construcción de una cartografía, para ello en el primer momento se estudió de qué manera se ubicaban nuestros antepasados, conocimos la brújula, aprendimos su uso y construimos nuestra propia brújula, de esta manera construimos la cartografía del entorno natural de la escuela, en la cual ubicamos la mayoría de las especies según los puntos cardinales y utilizando la brújula para identificarlos.

Fase 2: Experimental, Inventario y Clasificación

Propósito: Diseñar espacios vivos en los que las niñas y los niños reconozcan y enriquezcan su conocimiento acerca de las especies de plantas que se encuentran en su escuela, para construir experiencias significativas que les permitan apropiarse del entorno natural.

Esta fase del proyecto buscó generar distintas experiencias vivas, en las que las niñas y los niños lograran aprender haciendo, aprovechando algunas especies de plantas para enriquecer sus conocimientos, apreciar y valorar la importancia que tiene la flora que les

rodea y generar un interés por aprender más acerca de ellas, pues al ser cercanas a su contexto pueden llegar a convertirse en un elemento que no les genera curiosidad. Además, en esta fase se implementaron talleres en los que se buscó fomentar un aprendizaje transversal.

Componentes: Para el desarrollo de esta fase tuve el acompañamiento de mis maestras asesora de práctica Rosa, tutora Luz Kathy y la maestra titular Dorita, quienes, con cada retroalimentación y sugerencia, posibilitaron el diseño de experiencias significativas, en las que las niñas y los niños jugaran un rol de protagonismo y aprendieran por medio de actividades experimentales con un eje transversal.

Taller # 4: Plantas Medicinales y Aromáticas: En este taller se les presentó a las niñas y los niños algunas plantas medicinales y aromáticas, con ayuda de un material audiovisual en el que se mencionaban sus usos, seguido a esto se realizó una asamblea en la que las niñas y los niños, pudieran mencionar cual de estas conocían y si en sus familias se hacía uso de estas como se usaban. Luego nos dirigimos a la huerta de la escuela en donde por grupos escogían 3 plantas aromáticas o medicinales, las olían, detallaban, sentían y conversaban acerca de ellas, para finalmente indagar más información de estas y realizar una ficha de estas.

Taller # 5: Un día siendo panaderos: Este taller fue pensado por la maestra Dorita, quien quería que las niñas y los niños elaboraran roscones, para lo cual me pidió que la complementara y apoyara, por lo que se articuló con el taller de las plantas aromáticas; y además se habló del origen de la panela y del trigo. Con un texto instructivo las niñas y los niños realizaron todo el proceso de elaboración de los roscones, acompañado de actividades transversales, como la fracción del bocadillo, el peso de la masa, aprender acerca de sustancias homogéneas y heterogéneas, etc. Finalmente degustaron su propia creación (aromática de panela y cidrón, y un delicioso roscón).

Taller # 6: Extracción de colorantes: En este taller se realizó una asamblea en la que indagamos las creencias de las niñas y los niños acerca de donde provenían los colorantes, luego dispuse algunas plantas y verduras en el centro de una mesa, para que las niñas y los niños pudieran explorar libremente e incentivar la curiosidad sobre lo que se iba a hacer con ellas, luego con maceradores y agua tibia empezamos la extracción de nuestros colorantes, al obtenerlos se colocaron en recipientes, y finalmente las niñas y los niños realizaron algunas obras artísticas con estos.

Taller # 7: Construyendo nuestro herbario: Este taller consto de dos partes, en la primera se realizó la recolección de plantas para el herbario por grupos, esto fue guiado por una pregunta, con la que se buscaba que las niñas y los niños realizaran una exploración y observación detallada de las plantas, en este sentido cada grupo iba guardando sus hallazgos (tomados del suelo sin afectar ninguna especie), en una bolsita de recolección y en el transcurso de esta actividad iba indagando acerca de la planta seleccionada. Finalmente, cada grupo preno las plantas seleccionadas con ayuda de papel periódico y libros pesados. En la parte dos del taller, las niñas y los niños debían colocar en su cuaderno naturalista la planta escogida, acompañada de su nombre común, nombre científico, familia, descripción, usos tradicionales y nombre del explorador, para como fin compartir sus hallazgos.

Taller # 8: Manos a la cocina, preparación de mermelada: En el momento inicial de este taller fue la lectura de una historia en la que se narraba el origen de la mora y de la panela, hasta llegar a nuestras cocinas, mientras se realizaba la lectura se abordaban preguntas que permitieran reconocer los conocimientos propios de las niñas y los niños, luego de esto las niñas y los niños se organizaron por grupos, y a cada grupo se daba una cantidad de panela y de mora, con el fin de realizar algunos problemas matemáticos. Luego se empezó a cocinar la mora y la panela, permitiendo observar sus cambios de estado, simultáneo a esto las niñas

y los niños realizaron un texto instructivo, que plasmara todo el proceso desde que la mora y la panela son plantas hasta convertirse en mermelada, acompañado de dibujos. Finalmente, se realizó un compartir y una asamblea en la que las niñas y los niños lograran compartir sus sentires y aprendizajes.

Fase 3: Recogiendo

En esta fase se buscó recoger los aprendizajes del proyecto pedagógico Una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez, esto por medio de un taller en el que las niñas y los niños lograron compartir sus aprendizajes más significativos, los cuales fueron plasmados en un mural, además partiendo de las indagaciones realizadas por las niñas y los niños y su exploración de algunas de las plantas se construyeron los rótulos de las plantas, lo que permitió reconocerlas y crear un reconocimiento de la importancia de las diferentes especies en la escuela, además de reforzar el conocimiento de todas las niñas y los niños alrededor de estas.

Entrevista a la maestra titular del grupo.

Por otra parte, se recogió un fragmento de la trayectoria y el saber de la maestra por medio de una entrevista, la cual fue un elemento clave en la práctica pedagógica y en la construcción del proyecto. La entrevista realizada a la maestra Dorita se clasifica como una entrevista en profundidad con enfoque biográfico o de historia oral, según los criterios metodológicos de Páramo (2018).

El diseño de la entrevista se fundamentó en el propósito de reconocer la experiencia docente de la maestra y su relación con las prácticas pedagógicas rurales; por ello, las preguntas fueron construidas a partir de categorías como la trayectoria profesional, los saberes construidos en la práctica y las transformaciones en su forma de enseñar. La entrevista fue aplicada de manera presencial en la Escuela Rural Márquez, en un espacio

previamente acordado con la maestra, en un ambiente de confianza y diálogo. La información se registró mediante grabación de audio y notas de campo, con su consentimiento informado. Posteriormente, el análisis se realizó mediante una lectura comprensiva y categorial, identificando núcleos temáticos relacionados con la experiencia, la práctica pedagógica y la reflexión docente.

Taller # 9: Recogiendo nuestros aprendizajes: Este taller se realizó luego de un tiempo de receso, para lo que quise retomar lo que se había realizado durante todo el proyecto, para esto inicialmente nos ubicamos en el suelo formando un círculo, en el que realizamos una asamblea, siendo un espacio en el que cada niña y niño lograra compartir sus aprendizajes y finalmente plasmara en un dibujo cuál fue el más significativo. Además, quise compartir el proyecto con toda la escuela por medio de un mural creado por mí, que recogiera las voces de las niñas y los niños y que presentara cada taller.

Taller # 10: El final de nuestra exploración Botánica por la Escuela Rural Márquez: Para este taller iniciamos compartiendo nuestros aprendizajes y sentires, luego de esto, dispuse unas fichas de distintas plantas de la escuela en las cuales habían aspectos de estas, como su nombre común, nombre científico, características y usos tradicionales; por parejas les entregué dos fichas de especies con las que ya habían trabajado, seguido a esto, conjuntamente colocamos cada ficha en su respectiva planta, para finalmente presentar a las niñas y niños de los grados cuarto y quinto lo que se realizó en la exploración botánica, apropiándose de sus saberes alrededor de cada planta, saberes a los que llegan a través de cada taller y de cada indagación realizada durante el proyecto.

Capítulo VII

7. Desarrollo del Proyecto Pedagógico

En el presente apartado se busca presentar el desarrollo de los talleres mencionados anteriormente de manera más detallada, permitiendo evidenciar los resultados e interacciones de las niñas y los niños en cada uno de estos.

Taller # 1: Empieza nuestra aventura, entre juego y literatura, vamos reconociendo nuestra cultura...

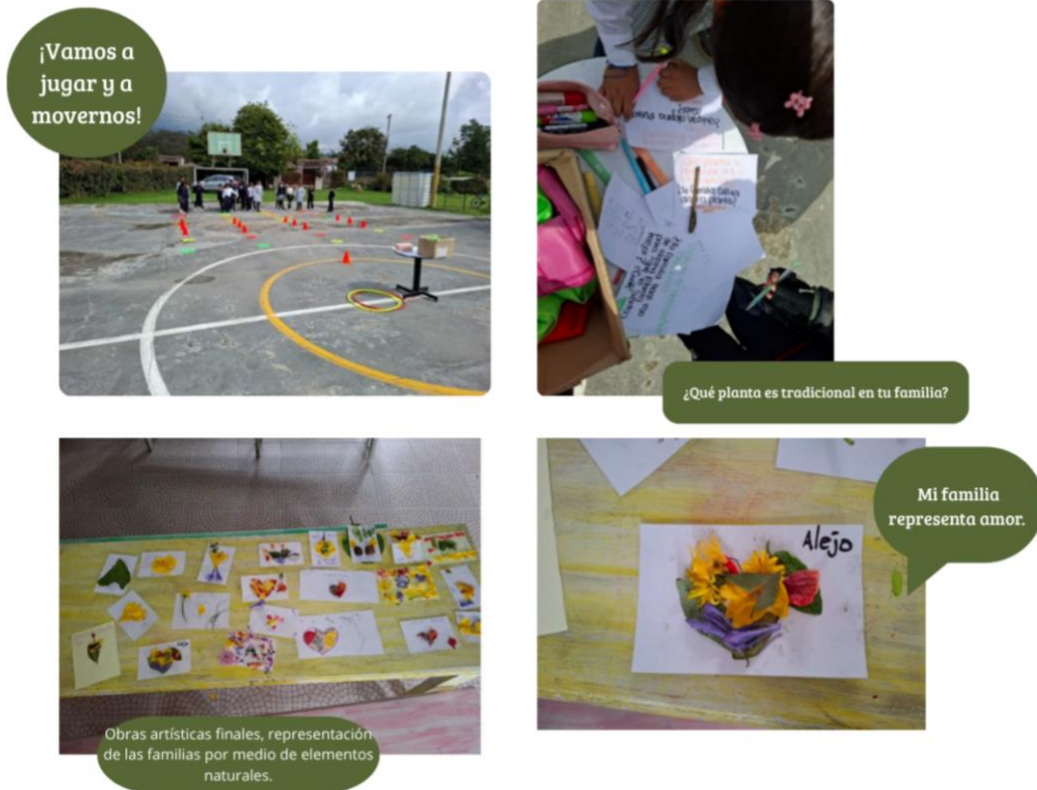
Este primer taller fue pensado desde la perspectiva de reencuentro, que por sugerencia de la maestra asesora de práctica Rosita debía estar orientado por el juego y movimiento, ya que era la primera intervención del último semestre del ciclo de profundización, sin embargo, se articuló con algunos de los ejes centrales del proyecto (las plantas y los saberes propios). En este sentido, en el primer momento se dio un espacio en el que las niñas y los niños lograran conectar con la naturaleza que les rodeaba con un paisaje sonoro de fondo empezamos un ejercicio de respiración, luego de esto se preparó el cuerpo para lo que seguiría por medio de un espacio de atención y concentración, en el que la maestra en formación mencionaba algunos comandos tales como “vamos a caminar como gigantes”, pretendiendo que las niñas empezaran a dar pasos fuertes y grandes y así con otros comandos como: “caminemos como tortugas”, “volemos como mariposas”, etc. Seguido a esto, nos dirigimos al salón de audiovisuales en donde se proyectó y se realizó la lectura de un cuento titulado “Secreto de Familia” de la autora Isol, en el que se muestra que cada familia tiene características que la hacen única, en el transcurso de este momento se iban haciendo preguntas acerca de la familia de cada niña y niño. Luego regresamos a la cancha, en donde ya estaba dispuesto un circuito en el que al llegar a la meta las niñas y los niños, debían

resolver algunas preguntas relacionadas con sus tradiciones familiares. Finalmente se realizó una construcción artística que representará a sus familias con materiales naturales, que se hallaban alrededor de la escuela. Este taller permitió iniciar un acercamiento a las familias de las niñas y los niños, de manera transversal articulando las actividades rectoras (arte, literatura, juego y exploración del medio).

Para este primer taller la maestra Dorita me sugirió apropiarme más del grupo y establecer límites, de esta manera a pesar de que el control de grupo en un aula multigrado es una tarea compleja, pienso que logré desarrollarla de la mejor manera. Durante la actividad surgieron interacciones interesantes y enriquecedoras, note que la lectura en voz alta del cuento al ser interactiva captaba la atención y generaba un interés en las niñas y los niños. Además, usualmente disfrutaban de las actividades que involucran juego y movimiento, por lo que logré dar cuenta de que fue un espacio placentero, y como se planeó permitió abrir la práctica de octavo semestre de una manera amena. De igual manera fue posible conocer a las niñas y los niños que ingresaron ese año a la escuela. Por otra parte, al momento de hablar de las familias y representarlas por medio de materiales naturales y escuchar las voces de las niñas y los niños surgieron mensajes emotivos y tiernos, pues muchos decían: “representaré a mi familia por medio de un corazón, porque son amor”, otros decían que el significado de su familia era “unión”, “confianza”, etc.

Figura 7

Fotografías Taller # 1



Taller # 2: Una visita al mariposario de la vereda de Márquez

En este día las niñas y los niños del grado tercero tenían programada una visita al mariposario de la vereda, para lo que la maestra Dorita me encargo guiar y liderar a las niñas y los niños durante el trayecto y visita, para esto planeé un taller. El día transcurrió de la siguiente manera: inicialmente nos dirigimos a la parte trasera de la escuela y con ayuda de la herramienta de Google Lents empezamos a indagar en algunas de las especies que hallábamos ahí, consultando su nombre común, nombre científico y algunos datos de cada especie, estudiamos el Arbusto de la mermelada, Sauco, Lirio de Antorcha, Diente de León, los Arbustos de Eugenia, entre otras, luego cada niña y niño escogió una planta de estas y elaboró algunas preguntas para realizarle a las personas encargadas de los humedales, pues

ellos poseen un amplio conocimiento acerca del entorno natural de La Calera. Las niñas, niños y maestra en formación sugerían preguntas de la siguiente manera:

-Alejo: ¿El arbusto de la mermelada sirve para hacer mermelada?

-Samara: ¿Para qué sirven las flores del sauco?

-Maestra en formación: También podríamos preguntarles de donde viene cada planta...

Así, nos dirigimos de manera organizada al mariposario en donde hubo un espacio de diálogo acerca de distintas especies de plantas, en este interactuaron las niñas y los niños, las personas que lideran la actividad y otros adultos colaboradores. En muchos de los espacios a las niñas y los niños, les sirvió de insumo lo visto en el momento inicial, por ejemplo, cuando presentaron el arbusto de la mermelada y se abrió la pregunta de: ¿alguien sabe qué planta es esta?, Alejo respondió de manera efusiva: - “¡Es el arbusto de la mermelada!”.

Después plantamos algunas especies de plantas en el mariposario, al terminar de plantar compartimos unas onces y nos dirigimos a la escuela en donde empezamos a elaborar las fichas bibliográficas que serían construidas con la información recolectada.

Este fue un espacio muy enriquecedor, pues les permitió a las niñas y los niños generar un interés y curiosidad hacia su entorno natural, y a su vez tuvieron un espacio de protagonismo en el que podían alzar su voz y participar de manera activa en cada momento.

Se puede evidenciar como el disponer espacios activos como este en el que las niñas y los niños son sujetos partícipes en su aprendizaje son fundamentales, para desarrollar no solo destrezas científicas, sino también reconocer la flora de la Escuela Rural Márquez y de esta manera reforzar y enriquecer el conocimiento, la apropiación, la sensibilidad y el sentido de pertenencia de las niñas y los niños sobre su entorno natural.

Figura 8

Fotografías Taller # 2



Taller # 3 parte 1: ¿Cómo nos ubicamos en el entorno?

En este día se inició la implementación del taller mapa parlante, para ello tuvimos un espacio de conversatorio en el que indagamos las formas como se ubicaban nuestros antepasados, de los cuales las niñas y los niños conocían el vuelo de las aves, el sol, el viento y la brújula de esta última se reforzaron algunos conocimientos como su uso, sus partes y sus características. Con base en lo anterior elaboramos nuestra propia brújula con los siguientes materiales: un corcho, una aguja, un imán y un recipiente; de esta manera se frotaba la aguja con el imán varias veces, para luego atravesar el corcho con esta y por último colocarla en el recipiente con agua para finalmente anotar en papel de colores los puntos cardinales.

En este primer momento del taller logré dar cuenta de la importancia de implementar actividades experimentales, para que las niñas y los niños logren un aprendizaje significativo

por medio del contacto directo con los objetos y de la manipulación de estos. Por otra parte, en este día no logré terminar los tres momentos planteados para el taller, esto puede llegar a ser un poco frustrante teniendo en cuenta el poco tiempo que se tiene, pero prima que las propuestas estén bien elaboradas y vayan al ritmo de las niñas y los niños.

Figura 9

Fotografía Taller # 3 parte 1



Taller # 3 parte 2: El mapa parlante

Para este día logré terminar el taller del mapa parlante, recordando lo visto en la primer parte del taller cuando elaboramos nuestra propia brújula, luego salimos a realizar un recorrido en grupos por la escuela con la brújula, papel y lápiz, con esto cada grupo iba registrando la especie de planta que se encontraba al sur, norte, este y oeste de la escuela, a medida de que se iban hallando especies desconocidas indagábamos con ayuda de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) sus nombres, luego de este recorrido y de registrar la mayor cantidad de plantas posibles nos dirigimos al salón de arte, en donde

en un pliego de papel periódico realizamos el mapa de la escuela, que nos sirve para la exploración botánica plasmando en donde se ubica cada especie de planta.

La creación de este mapa parlante les permitió las niñas y los niños reforzar sus conocimientos en cuanto a la ubicación geográfica, además de trabajar habilidades como la observación, la indagación, el trabajo en equipo y la cooperación, ya que debían trabajar conjuntamente, para así lograr identificar diversas especies y luego a partir del intercambio de los registros, plasmar sus hallazgos en el mapa de manera que algunos se encargaron del sur, otros del norte y así sucesivamente. De igual manera los saberes y conocimientos de las niñas y los niños jugaban un papel primordial, ya que algunos conocían unas especies que otros no y se abrió un espacio de intercambio de conocimientos.

La creación de mapas es de vital importancia en la exploración botánica, ya que a partir de este se plasmará la ubicación y las distintas especies de plantas que se encuentran en la escuela, además de que nos permite reconocer las diversas concepciones de las niñas, los niños y sus familias.

Figura 10

Fotografías Taller # 3 parte 2



Taller # 4: ¿Qué son las plantas aromáticas y medicinales?

Para este día había planeado un taller de plantas aromáticas y medicinales, en el cual como primer momento se les presentó a las niñas y los niños una canción llamada plan medi, que mencionaba nombres de algunas plantas de este tipo y sus usos, luego se abrió paso a una asamblea en la que las niñas y los niños pudieron compartir sus conocimientos acerca de estas plantas y los usos que les daba su familia, luego organizamos parejas y nos dirigimos a la huerta de la escuela, en donde cada pareja debía escoger al menos tres plantas medicinales y dialogar para que las usaban sus familias. Luego nos dirigimos al salón de arte en donde realizamos una especie de friso, en el que colocaban las plantas seleccionadas, colocaban su gráfica o muestra acompañada de su información como el nombre, características, los usos tradicionales y los que se les da en su familia.

Este taller de plantas aromáticas y medicinales fue muy enriquecedor, ya que permitió a las niñas y los niños reforzar y enriquecer sus conocimientos acerca de estas,

además fue una posibilidad para darle visibilidad a los saberes y las tradiciones de sus familias lo cual es muy importante, pues se busca preservar y apropiarse su identidad cultural.

Figura 11

Fotografías Taller # 4



Taller # 5: Un día siendo panaderos

Este taller fue pensado por la maestra Dorita, quien quería que las niñas y los niños elaboraran roscones, para lo cual me pidió que la complementara y apoyara, por lo que se articuló con el taller de las plantas aromáticas; y además se habló del origen de la panela y del trigo. En este sentido con un texto instructivo y con el acompañamiento de la maestra Dorita y yo, quienes cumplíamos un rol activo durante el transcurso de la actividad en el cual guiábamos a las niñas y los niños, ellos realizaron todo el proceso de elaboración de los

roscones, acompañado de actividades transversales, como la fracción del bocadillo, el peso de la masa, aprender acerca de sustancias homogéneas y heterogéneas, etc. Finalmente degustaron su propia creación (aromática de panela y cidrón, y un delicioso roscón).

Esta actividad fue muy enriquecedora en mi proceso como maestra en formación ya que fue posible trabajar en conjunto con la maestra Dorita, lo cual me permite adquirir múltiples conocimientos, además resulta realmente esencial evidenciar como hay maestras tan comprometidas con su labor, quienes diariamente generan estrategias que posibilitan un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.

Figura 12



Fotografías Taller # 5

Taller # 6: ¿Podemos sacar color de las plantas?

En este día se implementó un taller de extracción de colorantes, en un primer momento se realizó una asamblea en la que indagamos en las creencias de las niñas y los niños acerca de dónde provenían los colorantes, luego dispuse algunas plantas y verduras en el centro de una mesa, para que las niñas y los niños pudieran explorar libremente e incentivar la curiosidad sobre lo que se iba a hacer con ellas, luego con maceradores y agua tibia empezamos la extracción de nuestros colorantes naturales, al obtenerlos se colocaron en recipientes y finalmente las niñas y los niños realizaron algunas obras artísticas con ellos.

La implementación del taller de extracción de colorantes naturales fue una experiencia muy significativa en mi proceso de formación. Iniciar con una asamblea para escuchar lo que las niñas y los niños sabían o creían sobre los colorantes, me permitió valorar sus saberes previos y partir de sus intereses. Además, la disposición de las plantas y verduras en el centro del espacio despertó su curiosidad, y logré dar cuenta de cómo un ambiente preparado y pensado con intención puede motivar el aprendizaje de manera natural.

Esta experiencia afirma la importancia de diseñar propuestas que partan de la exploración y como futura maestra, mi rol está en acompañar, escuchar y provocar aprendizajes con sentido.

Figura 13

Fotografías Taller # 6



Taller # 7 parte 1: Inicia la recolección para la construcción de nuestro herbario

En el primer momento se abordó la pregunta provocadora: “¿Alguna vez se han detenido a mirar con atención una planta?”. A partir de ella, se generó un diálogo donde las niñas y los niños compartieron sus saberes entorno a nombres, colores, usos y recuerdos familiares relacionados con las plantas.

Luego se leyó “Mi Primer Libro de Plantas” del autor Miguel Ángel Gamboa (2017) el cual habla sobre los componentes de las plantas, lo que preparó el ambiente para salir al entorno natural. Cada niña y niño recibió un cuaderno de naturalista para registrar lo que observaba mediante dibujos o palabras. Durante la exploración, observaron con lupa, tocaron, olieron las plantas y crearon preguntas. Al regresar al salón se les propuso la creación de un herbario, para ello se explicó qué era, se mostraron ejemplos y se dieron indicaciones para recolectar sin dañar el entorno. En grupos, salimos nuevamente a recolectar hojas, flores secas y ramitas, que se guardaron entre páginas de libros para prensarlas.

Esta experiencia me permitió ver cómo surge un aprendizaje significativo, cuando las niñas y los niños se conectan con su entorno de manera activa y sensible. Observar su entusiasmo al explorar, preguntar y registrar me confirmó que el contacto directo con la naturaleza despierta curiosidad, respeto y creatividad. Como maestra en formación, comprendí que crear espacios de escucha y exploración fortalece no solo el conocimiento, sino también el vínculo afectivo con el mundo natural.

Figura 14

Fotografías Taller # 7



Taller # 7 parte 2: La construcción de nuestro herbario

En este día nos dispusimos a terminar la construcción del herbario, para lo cual cada niña y niño creó una página del herbario, en ella se colocó una muestra de la planta (la planta que había sido prensada en la sesión anterior), el nombre científico, nombre común, a qué familia pertenece, fecha de recolección, lugar de recolección (en que punto cardinal de la escuela se encontraba la planta), el niño o niña que recolectó la planta, una descripción y sus usos tradicionales, para ello algunos de los datos fueron indagados con ayuda de herramientas tecnológicas, como los computadores portátiles de la escuela, en la plataforma de Google. Finalizar el herbario fue una experiencia muy significativa, ya que acompañar a las niñas y los niños en la organización de la información y la creación de su página me permitió ver cómo integran saberes del entorno, desarrollan lenguaje científico y se apropian de su territorio. Como maestra en formación, valoro este tipo de actividades que promueven la indagación, la autonomía y el aprendizaje con sentido.

Figura 15*Fotografías Taller # 7 parte 2***Taller # 8: Manos a la cocina, preparación de mermelada.**

Para este taller se realizó un trabajo en conjunto con la maestra Dorita, para lo cual llevamos mora, panela y galletas, inicialmente se leyó un texto corto, presentado a continuación:

Figura 16*Narración el origen de la mermelada de moras con panela*

EL ORIGEN DE LA MERMELADA DE MORAS CON PANELA

En las montañas de Colombia, a más de 2.000 metros sobre el nivel del mar, crecen arbustos espinosos que dan una fruta pequeña, jugosa y de color morado oscuro: la **mora andina**.

Estas moras no nacen de la nada. Primero hay una flor, pequeña y blanca. Luego, con el paso del tiempo, el sol, la lluvia y el viento, esa flor se transforma. Se cierra, se engorda, cambia de color... y así nace el fruto.

La mora crece rodeada de otras plantas, polinizada por abejas y protegida por la tierra. Cuando está madura, se cosecha con cuidado porque se puede romper fácilmente.

Pero la mora no viaja sola. En su historia, también aparece un ingrediente que ha acompañado a las familias campesinas durante generaciones: la **panela**.

La panela nace de la caña de azúcar, una planta alta y dulce. Primero se corta la caña, se prensa para sacarle el jugo, y luego ese jugo se lleva a grandes pailas donde se hierve por horas. Cuando se evapora el agua, queda un líquido espeso que, al enfriarse, se convierte en panela sólida, lista para rallar o cortar.

La mora y la panela se encuentran muchas veces en la cocina rural. Juntas se transforman en jugos, postres y, en este caso, en **mermelada**.

Pero para que eso ocurra, tienen que vivir una transformación:

- La mora, al ser calentada, suelta su jugo y su pulpa se deshace.
- La panela, al derretirse, se mezcla con ese jugo.
- Ambas, con el calor del fuego y el tiempo, se espesan.

Poco a poco, el líquido se vuelve espeso, el color se intensifica, y el aroma llena todo el lugar.

Lo que antes eran frutas sueltas y pedazos de panela, ahora se ha convertido en un alimento nuevo: **mermelada casera**.

Este proceso no solo cambia el estado de los ingredientes, también cambia la forma de verlos: ahora ya no son solo cosas del campo, sino conocimiento, cultura, historia y sabor compartido.

Nota. Fuente propia

En él se narra el origen de la mora y la panela hasta convertirse en mermelada, a medida en que se iba leyendo las maestras titulares y en formación iban haciendo algunas preguntas acerca de los conocimientos previos sobre esto y para que más creían ellos que se

podían usar estos dos alimentos. Posteriormente, se dispuso por grupos una cantidad de panela y de mora, con el fin de que cada grupo realizara la división de los materiales con ayuda de una gramera, tratando de que por 100 gramos de mora fueran 150 gramos de panela, este proceso se iba realizando por grupos, liderado por las maestras titular y en formación quienes con ayuda de todos los grupos iban hallando la respuesta y se iban plasmando en un tablero, en cada caso fue diferente. Seguido a esto cada grupo lavó la panela y la mora; se colocaron en una olla con unas gotas de limón se dejó cocinando a fuego lento en la estufa y se mezcló poco a poco hasta obtener la consistencia deseada.

Mientras la mezcla se iba cocinando a fuego lento se realizaron preguntas como: ¿Qué pasa con la textura?, ¿Qué huele distinto?, ¿Qué cambia al calentar?, esto con el fin de que la propuesta fuera transversal y se relacionara con temáticas como las mezclas homogéneas, heterogéneas y los cambios de estado. Simultáneamente a esto se hizo una actividad en la que las niñas y los niños realizaron un texto narrativo e instructivo que plasmó el proceso de origen y transformación de las plantas y luego la preparación de la mermelada, acompañado de un dibujo que diera cuenta de este proceso.

Figura 17

Registro fotográfico Taller # 8



Taller # 9: Recogiendo aprendizajes

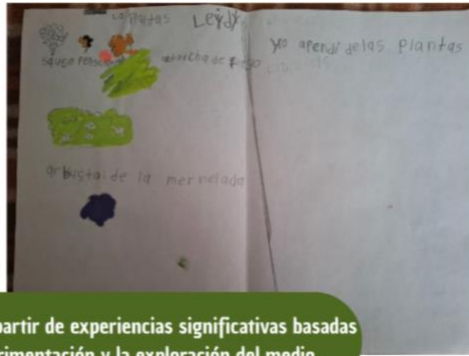
Para esta ocasión las niñas y los niños estaban de regreso en la escuela después de vacaciones, por lo cual quise retomar los conocimientos adquiridos durante los distintos talleres realizados con las niñas y los niños, además de empezar a dar finalidad al proyecto pues mi práctica pedagógica ya había culminado, para ello en el momento inicial nos ubicamos al aire libre en el suelo donde empecé a realizar una asamblea guiada por algunas preguntas como, ¿recuerdan qué talleres de la exploración botánica hemos realizado y qué hemos hecho en cada uno de estos?, ¿Qué es lo que más recuerdan?, ¿Qué han aprendido?, se escuchaban las respuesta de muchas de las niñas y los niños, como Samuel quien mencionó que descubrió que las plantas servían para curar algunas enfermedades, o Dilan quien dijo que había aprendido a sacar colores de las plantas, de esta manera muchos fueron recordando cada taller y los aprendizajes más significativos que obtuvieron.

Luego de esto se le dio a cada niña y niño una hoja para que con lápices, colores o marcadores pudiera plasmar sus aprendizajes a lo largo de los talleres realizados, para que, finalmente la maestra en formación realizara un mural, en el cual lograra plasmar los distintos aprendizajes de las niñas y los niños y luego ser compartidos con toda la escuela.

Figura 18

Registro fotográfico Taller #9





Aprendimos a partir de experiencias significativas basadas en la experimentación y la exploración del medio.



Indagamos información que no conocíamos de algunas plantas y compartimos nuestros saberes previos.

Taller # 10: El final de nuestra exploración Botánica por la escuela de Márquez.

Este fue el último taller del proyecto una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez, para esto iniciamos con una pequeña asamblea en la que las niñas y los niños lograron dar cuenta de lo aprendido durante el proyecto. Con anterioridad se había conversado con la maestra Dorita, acerca de realizar los rótulos para las plantas por lo que, con el trabajo realizado por las niñas y los niños, realicé los rótulos con ayuda de una herramienta digital y con mucha de la información recolectada por ellos mismos.

En este sentido se formaron parejas y cada una tenía los rótulos de algunas plantas que los acompañaron durante el proyecto o que fueron las más significativas para ellos, así fuimos en conjunto a colocarle el respectivo rótulo a cada planta, en esta parte del taller las niñas y los niños tomaron un rol activo, pues querían hacer parte al momento de abrir el hoyo en la tierra o para colocar el rótulo en el tronco de la planta con ayuda de calvos y martillo,

esto se realizó con sumo cuidado, pero pude notar que ya tenían experiencias previas entorno a estas actividades.

Al finalizar la rotulación cada niña y niños se ubicó en una planta, con el fin de presentársela y compartir sus conocimientos previos acerca de esta a sus compañeros de los grados cuarto y quinto. Para terminar, se les presentó el mural que recogía todos los talleres y aprendizajes del proyecto, lo que generó emotividad en las niñas y los niños. Con esto, se dio un espacio de agradecimiento de la maestra en formación hacia la maestra titular, las niñas y los niños y viceversa. De esta manera, se dio por terminado el proyecto, el cual nos dejó tantos aprendizajes y sentires.

Figura 19

Registro Fotográfico Taller # 10



Capítulo VIII

8. Análisis

En este apartado se busca dar cuenta de las reflexiones y aprendizajes que surgen a partir del proyecto pedagógico una exploración botánica por la Escuela Rural Márquez, siendo posible evidenciar el cumplimiento de los objetivos planteados y de la trascendencia que han tenido en mi formación como maestra, además de destacar la labor de las maestras y maestros especialmente en entornos rurales.

Este capítulo surge a partir del proceso de práctica pedagógica, trabajo de grado y la entrevista realizada a la maestra Dora Guevara, a quien acompañé al largo del ciclo de profundización en mis prácticas rurales en la Escuela Rural Márquez, y quien fue de especial relevancia en mi formación como maestra.

En este sentido se busca compartir y dar a conocer el análisis y reflexión de los diversos aspectos que conformaron cada taller, de los retos y objetivos alcanzados, permitiendo contribuir a las perspectivas relacionadas con el entorno a la educación rural en Colombia, el entorno como un segundo maestro, la importancia de la cultura y del rol del maestro.

8.1. Rol del maestro en la educación infantil

En la entrevista realizada a la maestra Dorita se resalta que las y los maestros de educación infantil dejan huellas significativas en la vida de las niñas y los niños, lo cual la inspiró a convertirse en maestra. Según ella, un buen maestro de la infancia “puede abrir caminos y mostrar opciones en la vida”. Esto se relaciona con el enfoque constructivista de Piaget (1970) y Vygotsky (1978), donde el maestro actúa como mediador del aprendizaje y

acompañante del desarrollo de estructuras cognitivas y socioafectivas. De igual manera, se evidencia en la práctica pedagógica a través de la observación y análisis que realicé, donde es posible ver a la maestra titular con un rol de mediadora y acompañante, quien propone y dispone espacios o ambientes de acuerdo con las necesidades e intereses de las niñas y los niños.

La maestra Dorita también enfatiza que el aprendizaje debe ser vivencial y contextualizado, lo cual coincide con el Currículo Emergente, en el que el docente observa, adapta y guía a partir de los intereses y realidades de las niñas y los niños Katz y Chard (2000). Al aprovechar entornos como la huerta escolar o las plantas como espacios pedagógicos, se genera un proceso de enseñanza-aprendizaje integral que desarrolla competencias científicas, artísticas y comunicativas de forma transversal. Este rol responde a lo que Dewey (1938) defendía como educación experiencial /aprender haciendo y reflexionando sobre el mundo.

8.1.1 El maestro rural. En relación con lo anterior, en lo que menciona durante la entrevista, la maestra Dorita explica cómo ha dedicado toda su vida laboral a escuelas rurales, destacando que en estas los niños no son “pobrecitos y sin recursos” como se han concebido debido a los estereotipos de la ruralidad, sino afortunados al aprender en contacto con la naturaleza. Esta afirmación coincide con estudios sobre educación rural en Colombia, que subrayan la importancia de superar visiones deficitarias y reconocer la riqueza del territorio como base pedagógica Perfetti, (2003) y López, (2019).

El maestro rural enfrenta retos particulares: aulas multigrado, escasez de recursos y resistencia inicial de familias y directivos a metodologías innovadoras. Sin embargo, las maestras de la Escuela Rural Márquez logran demostrar cómo es posible transformar estas

dificultades, implementando ambientes de aprendizaje integrados y vivenciales. Su experiencia refleja lo señalado por Bedoya (2024), quien plantea que la práctica pedagógica rural debe nutrirse de los recursos del entorno y de la participación comunitaria.

Además, la figura del maestro rural es clave en la construcción de identidad cultural y en la cohesión social de las comunidades Blanco. y Tarazona (2021). En este sentido, la maestra Dorita no solo enseña contenidos, sino que articula la vida escolar con prácticas comunitarias como el mercado campesino, logrando aprendizajes significativos, por otra parte, experiencias en las que se traía a colación el saber y tradición de las familias campesinas, eran esenciales en la conservación de la identidad cultural, especialmente la campesina.

El mayor aprendizaje que me dejó este proyecto fue entender que la pedagogía en la ruralidad demanda un compromiso que trasciende la enseñanza de contenidos: implica tejer relaciones de confianza, articular los saberes propios con los académicos, y valorar las voces de las niñas y los niños como protagonistas de su propio aprendizaje. Gracias al acompañamiento de mis maestras y a la interacción con la comunidad, comprendí que la docencia es un ejercicio de diálogo constante, donde enseñar y aprender se entrelazan en una construcción colectiva.

Hoy puedo decir que este proyecto, no solo fortaleció mis competencias como maestra, sino que me permitió reafirmar mi vocación. Descubrí que ser maestra en contextos rurales es un acto de resiliencia y de esperanza, una oportunidad para transformar realidades desde la educación y para sembrar semillas que, al igual que las plantas que exploramos, crecerán y darán fruto en las vidas de los niños y niñas. Además, mi paso por la Escuela Rural

Márquez me permitió valorar y reconocer el rol del maestro rural a partir de las distintas interacciones y enseñanzas de las maestras titulares de la escuela.

8.1.2 Lo que significa ser maestra. La maestra Dorita narra que desde pequeña jugaba a ser maestra, y que a lo largo de su carrera ha transformado su mirada y sus prácticas gracias a su formación profesional y a la reflexión constante. Ella reconoce que al inicio fue un poco tradicional, pero con el tiempo comprendió que debía deconstruir sus prácticas, porque “las niñas, los niños, las familias y los contextos cambian”. Esto muestra que, para ella, ser maestra significa un proceso permanente de aprendizaje y transformación.

Este planteamiento se relaciona con la identidad profesional docente, entendida como una construcción dinámica que combina vocación, formación y experiencia Mejía (2018). Además, la idea de integrar lo tradicional con innovaciones pedagógicas coincide con los aportes de Soler (1996), quien defiende una educación rural que aproveche lo mejor de las prácticas locales sin dejar de abrirse a nuevos enfoques, esto se evidencia cuando la maestra Dorita menciona que lo tradicional no es del todo malo y cuando en sus prácticas pone como base en el currículo los DBA, pero lo adapta a las necesidades e intereses de las niñas y los niños.

Finalmente, la maestra Dorita concibe su labor como un compromiso ético y social: educar desde el entorno para la vida. Este planteamiento coincide con la pedagogía crítica de Freire (1970), quien defendía que el maestro debe ser un agente transformador, capaz de generar conciencia y vincular el conocimiento escolar con la realidad de los estudiantes. Así, ser maestra no es solo una profesión, sino una forma de vida que implica sensibilidad, creatividad y compromiso con la comunidad.

Por otra parte, los talleres del proyecto permitieron realizar reflexiones en torno al significado de ser maestra en la educación rural, viéndose como la persona que ofrece espacios a las niñas y a los niños que pueden llegar a ser cotidianos y sin aparente interés para ellos, pero que, presentados de una manera provocadora pueden convertirse en un ambiente de aprendizaje. Además, estos talleres permitieron reconocer la importancia de implementar prácticas experimentales en la construcción de un aprendizaje significativo para las niñas y los niños.

Mi experiencia como maestra en formación en la ruralidad significó un camino de retos, aprendizajes y grandes transformaciones personales y profesionales. El proyecto pedagógico Una Exploración Botánica por la Escuela Rural Márquez, me permitió reconocer que enseñar en contextos rurales exige sensibilidad, pues no se trata solo de llevar contenidos, sino de aprender a escuchar, a observar y a valorar los saberes propios de las niñas, los niños y sus comunidades.

Uno de los principales retos fue comprender que la ruralidad no es una carencia, sino una riqueza. En muchas ocasiones me enfrenté a dificultades, sin embargo, fueron estas las que me llevaron a desarrollar la creatividad, a diseñar estrategias con lo que estaba disponible en el entorno y a reconocer que el territorio mismo se convierte en un aula viva llena de posibilidades, en tanto el maestro lo dispone de manera provocadora dando respuesta a las necesidades e intereses de las niñas y los niños.

8.2 La Exploración del medio

La exploración, como se evidenció en los talleres, un recurso pedagógico que permitió a los niños acercarse al entorno natural de manera activa y creativa. Los recorridos por la Escuela Rural Márquez, el contacto con plantas y la narración de cuentos se transformaron en

momentos de aprendizaje significativo. Esto coincide con lo planteado por Bruner (1986), quien afirmaba que el aprendizaje a través de la acción y la exploración potencia la curiosidad y la creatividad, lo que favorece que los niños construyan su propio conocimiento a partir de la interacción con el entorno.

Mi experiencia en la práctica rural junto a la formulación y desarrollo de este proyecto me mostraron que la exploración no se limita a observar de manera pasiva, sino que implica una actitud investigativa: las niñas y los niños hicieron preguntas, desarrollaron hipótesis y plantearon explicaciones propias. Por ejemplo, durante la visita al mariposario en construcción, los niños exploraron las plantas hospederas y nectaríferas, y comprendieron la importancia de la siembra de estas plantas en el ciclo de vida de las mariposas, fortaleciendo aprendizajes transversales.

Por otra parte, en la extracción de colorantes naturales a partir de flores, hojas y vegetales, la exploración permitió a las niñas y los niños manipular materiales, observar transformaciones y descubrir que la naturaleza ofrece recursos para el arte. Esta experiencia articuló la indagación científica con la creatividad artística, mostrando cómo la exploración abre caminos transversales hacia diferentes saberes.

De igual forma, la creación del herbario escolar representó una práctica de exploración, ya que las niñas y los niños clasificaron plantas, describieron características y organizaron registros, lo cual exigió observación cuidadosa, comparación y trabajo colaborativo. En este proceso, la exploración se convirtió en un medio para ejercitar la indagación y valorar la riqueza del territorio que habitan.

Así, la exploración se evidenció como una experiencia pedagógica integral que potenció tanto lo cognitivo como lo afectivo y lo social. Tal como plantea Moyles (2010),

cuando los estudiantes exploran, no solo adquieren información, sino que construyen significados, desarrollan creatividad y fortalecen vínculos con su contexto inmediato.

8.2.1 El entorno natural como recurso pedagógico. La escuela rural se convierte en un aula viva en la que cada elemento del entorno (árboles, huerta, quebradas, plantas medicinales, entre otros) es susceptible de ser transformado en conocimiento. En este sentido, la naturaleza no es únicamente un contexto, sino un recurso pedagógico que orienta el currículo y las prácticas de enseñanza. Gadotti (2000) señala que la educación ambiental crítica parte de reconocer el ambiente como un espacio de aprendizaje integral, vinculado a la vida cotidiana de los estudiantes. Esto se hizo evidente en talleres como el de extracción de colorantes naturales, en el que las flores y hojas recolectadas en el entorno natural no fueron vistas como elementos decorativos, sino como materia prima para la experimentación. A partir de la manipulación de los pigmentos, las niñas y los niños exploraron procesos de transformación de la naturaleza, comprendieron sus usos culturales y artísticos y reflexionaron sobre el valor de cuidar los recursos que ofrece su territorio. De este modo, el ambiente se convirtió en un recurso didáctico transversal que articuló las ciencias naturales, el arte y la educación ambiental en una experiencia significativa.

Además, Sauvé (2004) plantea que trabajar con el entorno promueve una conciencia ecológica que articula el saber científico con la experiencia comunitaria. La metodología de la maestra Dorita se relaciona con esta visión, al transformar la huerta y los recorridos escolares en escenarios de exploración científica, cultural y social.

El contacto directo con el medio natural posibilita un aprendizaje experiencial en el que los estudiantes no solo reciben información, sino que participan activamente en su construcción. En la experiencia con la huerta y las plantas medicinales, las niñas y los niños lograron relacionar saberes científicos con conocimientos propios, fortaleciendo la

pertinencia cultural del currículo. Dewey. J. (1938) defendía que la educación debía basarse en la experiencia para generar aprendizajes significativos, mientras que González (2007) destaca que el entorno se constituye en un eje dinamizador de la educación ambiental, pues vincula los aprendizajes con la vida cotidiana, lo cual se puede evidenciar en talleres como ¿Qué son las plantas medicinales?, en el que por ejemplo Valery mencionaba que en su familia se usa la flor de la manzanilla para el dolor de oído. También en el de Un día siendo panaderos y Manos a la cocina, preparación de mermelada los niños mencionaban otras recetas y preparaciones que hacen en sus hogares con el uso de diferentes plantas; en los que el saber y tradición familiar eran un eje central vinculando así el aprendizaje transversal y el conocimiento cotidiano.

En este sentido, estas experiencias favorecen el desarrollo de una literacidad botánica, entendida como la capacidad de las niñas y los niños para observar, interpretar y dar significado a las plantas desde una perspectiva científica, cultural y simbólica. A través de la interacción constante con el entorno, aprenden a leer el paisaje, reconocer la utilidad y valor de la flora local, y construir una relación respetuosa y consciente con la naturaleza.

8.2.3 Experimentación y construcción de conocimiento científico. La elaboración del herbario, la clasificación de plantas y la extracción de colorantes naturales son ejemplos claros de cómo la experimentación fomenta habilidades científicas en la infancia. Estos procesos, además de despertar curiosidad, promueven el pensamiento crítico y la capacidad de registrar y sistematizar hallazgos. Harlen (2010) afirma que el contacto directo con los fenómenos naturales desarrolla competencias investigativas desde edades tempranas. En sintonía, Hodson (1998) sostiene que la enseñanza de las ciencias debe ir más allá de la transmisión de contenidos, impulsando la indagación y la comprensión de los procesos. En

consecuencia, este proyecto permitió que las niñas y los niños se aproximaran al método científico, sin perder la conexión con su vida cotidiana, lo que proporciona aprendizajes significativos.

Las actividades de recolección, clasificación y elaboración de pigmentos naturales propiciaron una dinámica de aprendizaje basada en la indagación. A través de la observación, el registro y la experimentación, los niños lograron apropiarse de conceptos científicos de la botánica, que les permitieron identificar plantas, sus partes, características y evidenciar algunos cambios físicos y químicos de manera gradual y significativa. Wellington y Osborne (2001) destacan que la indagación fomenta la curiosidad y el pensamiento crítico, permitiendo que los estudiantes se acerquen a la ciencia como un proceso y no como un producto acabado.

8.3 Identidad cultural

Uno de los aportes más significativos de la experiencia fue la incorporación de saberes comunitarios en la práctica pedagógica, un claro ejemplo de ello es que, al hablar de frutas, verduras y plantas medicinales, las niñas y los niños expresaban los conocimientos impartidos por sus familias sobre sus usos los cuales para muchos resultaban siendo algo novedoso y para otros compartían prácticas en común. Al recoger información sobre plantas medicinales con las familias, los niños no solo aprendieron botánica, sino también tradiciones culturales y prácticas ancestrales. Lave y Wenger (1991) explican que el aprendizaje situado se da en comunidades de práctica, donde el conocimiento se construye a partir de la interacción social y cultural. Del mismo modo, Walsh (2009) defiende que la educación intercultural reconoce la diversidad de saberes, como base para una formación crítica y

transformadora. En este caso, la escuela se convierte en un puente entre el saber académico y el conocimiento comunitario, reforzando la identidad cultural y el sentido de pertenencia.

En las prácticas escolares de la Escuela Rural Márquez, el aprendizaje no ocurre de manera aislada, sino que se enmarca en un contexto social y cultural compartido. El traer los saberes de las familias para identificar plantas medicinales posibilitó el reconocer la diversidad. Según Coll (1999), el aprendizaje cobra mayor sentido cuando se sitúa en actividades auténticas en las que los estudiantes pueden relacionar con su entorno inmediato. Asimismo, Medina (2011) sostiene que la interculturalidad en la escuela favorece el respeto por la diferencia y la construcción de ciudadanía crítica. De esta manera, la práctica de las y los maestros en contextos rurales, debería poder articular lo académico con la identidad cultural de los niños y las comunidades.

8.3.1 Vinculación comunitaria y proyección social. La socialización de los talleres con los grados superiores y el tener en cuenta los saberes de las familias en el rescate de saberes propios, muestran cómo el aprendizaje se proyectó más allá del aula. La escuela no solo transmitió conocimiento, sino que se convirtió en un espacio de diálogo entre generaciones, fortaleciendo la unión comunitaria. Freire. (1970) ya señalaba que la educación auténtica debe construirse desde la praxis, en diálogo con la realidad del sujeto y de su comunidad. Asimismo, Monroy (2017) resalta que las prácticas colectivas, como la cartografía social y las experiencias comunitarias, fortalecen el sentido de identidad territorial. De esta manera, la propuesta pedagógica trascendió la visión escolar tradicional y se consolidó como un proceso social, cultural y ambiental al desarrollarse en talleres como la elaboración de roscones y mermelada, la creación del herbario, la extracción de colorantes y la jornada de plantación en el mariposario, actividades en las que participaron las niñas y

los niños, las maestras y miembros de la comunidad, fortaleciendo los lazos intergeneracionales y el reconocimiento de los saberes propios.

8.4 Expresión artística y comunicación de saberes

Los murales elaborados con pigmentos naturales y la socialización de resultados con otros grados reflejan que el arte fue un lenguaje fundamental para expresar y consolidar aprendizajes. A través de la pintura y la creación colectiva, las niñas y los niños transformaron su experiencia científica en una producción cultural y estética. Gardner (1993), con su teoría de las inteligencias múltiples, resalta que el arte favorece la expresión de la inteligencia espacial, intrapersonal e interpersonal. Además, Malaguzzi (1996) desde la experiencia de Reggio Emilia destaca el valor de los “cien lenguajes del niño”, entendiendo que cada expresión artística es una forma de pensamiento y comunicación. En este caso, la producción artística permitió que los aprendizajes no quedaran solo en lo cognitivo, sino que trascendieran a lo emocional y lo colectivo. Esto se pudo evidenciar en talleres en los que las niñas y los niños expresaban mediante el arte sus sentires y sus pensamientos, y en la construcción del mural que permitió compartir a toda la comunidad de la escuela lo realizado durante el proyecto.

La creación de elementos artísticos representó no solo un ejercicio estético, sino también una forma de sintetizar y comunicar aprendizajes colectivos. A través del arte, los niños reconstruyeron los procesos de observación y experimentación vividos en los talleres, resignificando su experiencia de manera simbólica. Eisner (2002) afirma que las artes en la educación permiten explorar formas alternativas de pensamiento, expresando lo que el lenguaje verbal no logra transmitir. Además, Hernández (2007) sostiene que el arte escolar no debe verse como una actividad decorativa, sino como una vía legítima para la construcción

y transmisión de conocimiento, esto se evidenció cada vez que las niñas y los niños creaban producciones artísticas, no para decorar, sino para plasmar sus aprendizajes adquiridos o reforzados durante cada taller.

Capítulo IX

9. Conclusiones

El proyecto pedagógico Una expedición botánica de la Escuela Rural Márquez permitió dar cumplimiento al objetivo general de diseñar una propuesta que posibilitara a las niñas y los niños de la escuela reconocer la flora del entorno, a través de una estrategia transversal que fortaleciera el conocimiento, la apropiación, la sensibilidad y el sentido de pertenencia hacia su ambiente natural. De esta manera, se dio respuesta a la pregunta formulada durante el planteamiento del problema: ¿Cómo construir una propuesta transversal, a partir de un proyecto pedagógico, en la que los niños y niñas del grado tercero de la Escuela Rural Márquez reconozcan la diversidad de flora presente en su escuela, para reforzar y enriquecer su sensibilidad, sentido de pertenencia y conocimientos del entorno natural?

A lo largo del proceso, se logró consolidar una propuesta transversal que potenció el reconocimiento del entorno natural en las niñas y los niños del grado tercero. Los talleres basados en la exploración del medio les permitieron aprender de manera significativa, a través de actividades experimentales en las que sus saberes, tradiciones y voces ocuparon un lugar central.

En el plano conceptual, el proyecto promovió el desarrollo de una literacidad botánica, entendida como la capacidad de observar, identificar y dar significado a las plantas mediante la exploración directa del entorno. Este proceso favoreció la comprensión de las relaciones entre saberes científicos y comunitarios, valorando las plantas no solo por su función biológica, sino también por su papel en las prácticas culturales, alimenticias y medicinales del territorio.

Desde una perspectiva metodológica, la implementación de talleres participativos, la observación directa y el diálogo de saberes permitieron que los objetivos específicos se cumplieran al generar espacios pedagógicos donde las voces de las niñas y los niños fueron protagonistas. Su participación activa en la exploración, clasificación y registro evidenció la apropiación de conocimientos y el fortalecimiento de la curiosidad científica.

En cuanto a los hallazgos pedagógicos, el proyecto demostró que el reconocimiento de la flora no solo amplía el conocimiento científico, sino que también fomenta actitudes de respeto, cuidado y compromiso hacia el entorno. Además, la propuesta se consolidó como un punto de encuentro entre saberes escolares y comunitarios, articulando áreas como las ciencias naturales, las ciencias sociales, las artes y el lenguaje, reafirmando así el potencial de la transversalidad en contextos rurales.

De manera general, este proyecto enriqueció las prácticas pedagógicas de las maestras, fortaleció la participación infantil y generó un vínculo más profundo con el territorio. Como maestra en formación, reconozco la importancia de asumir una postura activa y reflexiva frente a la práctica pedagógica en contextos rurales, promoviendo propuestas contextualizadas que integren distintas áreas del conocimiento de manera significativa.

Finalmente, esta experiencia representó un proceso de transformación personal y profesional. Comprendí que enseñar va más allá de transmitir contenidos: implica escuchar, observar, acompañar y aprender junto a las niñas y los niños. La experiencia en la Escuela Rural Márquez me permitió descubrir la fuerza educativa del territorio y el valor de los saberes comunitarios.

En proyección, considero que este proyecto puede continuarse fortaleciéndose mediante la creación de una huerta escolar pedagógica permanente, la vinculación de familias y

comunidad, y la articulación con otros grados. Asimismo, su desarrollo podría inspirar nuevas experiencias educativas rurales que promuevan el aprendizaje vivencial, la literacidad botánica y la educación ambiental desde una mirada sensible y contextualizada.

Referencias

- Abad, J., & Ruiz, C. (2011). *El juego simbólico*. Editorial Graó.
- Alcaldía de la Calera. Administración Municipal. (2024). La Calera un Lugar para Todos Plan de Desarrollo Territorial de La Calera 2024-2027
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica*. Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Heinemann.
- Arias, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana. Conocimiento y políticas públicas educativas*.
- Aucouturier, B., Darrault, I. y Empinet, J. (1985). *La práctica psicomotriz reeducación y terapia*. Barcelona, España: científico-medica.
- Barbosa, S. y Echeverri, M. (s.f). *El taller como alternativa pedagógica*. Secretaría Distrital de Integración Social, Subdirección para la Infancia, Equipo Pedagógico Central.
- Beasley, K., Lee-Hammond, L. y Hesterman, S. (2021). A Framework for Supporting the Development of Botanical Literacies in Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 53(119–137). <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00291-x>
- Bedoya, J. (2024). *La enseñanza de las ciencias naturales desde la educación inicial: una mirada crítica y contextualizada*. Universidad de Antioquia.
- Blanco, M., & Tarazona, L. (2021). *La enseñanza de las ciencias en la infancia: experiencias y reflexiones pedagógicas*. *Revista Colombiana de Educación*, 82, 231–250. <https://doi.org/10.17227/rce.num82-11590>
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

- Campos, C. (2012). *Los niños y la biodiversidad ¿Qué especies conocen y cuáles son las fuentes de conocimiento sobre la biodiversidad que utilizan los estudiantes? Un aporte para definir estrategias educativas*. Boletín Biológica N°24. Año 6
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del Siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa. Las pedagogías del conocimiento integrado. Los proyectos de trabajo*. Ediciones Octaedro. p.p 207-245
- Casillas-Zapata, A., & Adame-Rivera, L. (2023). *Relevancia del contacto con entornos naturales en la población infantil urbana*. Revista Electrónica en Educación y Pedagogía, 7(12), 79-89. doi: <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog23.05071207>
- Castro, J. (2005). *La investigación del entorno natural: una estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias naturales*. Universidad Pedagógica Nacional y Fundación Francisca Radke. ISBN: 958-8226-32-5.
- Coll, C. (1999). *Psicología y currículum*. Paidós.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.
- Díaz, C. (1992). Por qué la modalidad de taller para enseñar Ciencias Naturales en la Educación Inicial. En Vieytes de Iglesias y López Blasig de Jaime (Eds.), *Ciencias Naturales en el ciclo inicial* (pp. 175-190). Actilibro. Buenos Aires.
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Eslava, C. (2017). *Entorno y Educación: Un Tejido Invisible. Un Viaje de la Ciudad al Aula*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS), 6(1), 157-179. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.009>
- Facultad de Educación [FED]. (2021). *Reglamento por el cual se establecen las orientaciones generales para el desarrollo de las modalidades de trabajo de grado en los programas de pregrado y posgrado de la Facultad de Educación*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.emociona
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogía de la Tierra*. Siglo XXI Editores.
- García, M. y Domínguez, R. (2011). La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial. Propuestas de enseñanza y aprendizaje. Capítulo 5. Las propuestas de actividades.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (10th anniversary ed.). Basic Books.
- Giménez, G. (s.f.). *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Gobernación de Cundinamarca. (s. f.). *Información del municipio de La Calera*. Recuperado el 6 de noviembre de 2025, de <https://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Informacion-del-Municipio.aspx>
- González. M. y Hernández. J. (s.f.). *Derecho a la educación para la primera infancia en Colombia*.
- González-Gaudiano, E. (2007). *Educación ambiental: Trayectorias, aportes y desafíos*. Siglo XXI Editores.
- Grupo de Estudio Ciclo de Profundización. (2024). Orientaciones Sobre Trabajo de Grado En L.E.I.
- Harlen, W. (2010). *Principles and big ideas of science education*. Association for Science Education.
- Hernández, F. (2007). *El arte en la educación infantil y primaria*. Graó.
- Hodson, D. (1998). *Teaching and learning science: Towards a personalized approach*. Open University Press.
- Institución Educativa Departamental La Aurora. (2023). *Proyecto educativo institucional: Educación con calidad y pertinencia, para la comprensión y el desarrollo individual y social*. Municipio de La Calera.

- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *La mente infantil: El enfoque de proyectos* (2.^a ed.). Ablex Publishing.
- Kong, C., & Chen, J. (2024). *School garden and instructional interventions foster children's interest in nature*. *People and Nature*, 6, 712–732. <https://doi.org/10.1002/pan3.10597>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Linares. A. (2007-2008). *Desarrollo Cognitivo. Las teorías de Piaget y Vigotsky*. Master en Paidopsiquiatría.
- López, N. (2019). *La práctica pedagógica como espacio de reflexión docente*. *Revista de Educación y Pedagogía*, 31(80), 45–58.
- Louv, R. (2008). *Los últimos niños en el bosque: Salvemos a nuestros hijos del trastorno por déficit de naturaleza* (Trad. A. Desmots). Editorial Capitán Swing. (Obra original publicada en 2005)
- Malaguzzi, L. (1996). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (E. Edwards, L. Gandini, & G. Forman, Eds.). Ablex Publishing.
- Manco. S. López. Y. (2019). *Pedagogías críticas y educación rural: Apuestas por la reconfiguración de la ciudadanía en niñas y niños campesinos*. *Kénosis*, 7(13), 74-96. ISSN: 2346-1209. Rionegro, Colombia.
- Martin. M. & Durán. S. (2018). *Diseño de ambientes para el juego: práctica y reflexión en educación infantil*. *RELAdEI*. *Revista Latinoamericana De Educación Infantil*, 5(1), 85-96. Recuperado a partir de <https://revistas.usc.gal/index.php/reladei/article/view/4904>
- Mayoral. O. (2019). *Las plantas como recurso didáctico. La botánica en la enseñanza de las ciencias*. *Flora Montiberica*, 73, 93-99. ISSN 1138-5952 – eISSN 1988-799X.

- Medina, R. (2011). *Educación intercultural: Retos y perspectivas*. Revista Educación y Pedagogía, 23(59), 15-28.
- Mejía, M. (2018). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina*. CLACSO.
- Mendoza. A. (2018). *La urgencia de una educación del campo colombiano*. Editorial, Volumen 6, N.º 45, julio-diciembre, pp. 8-10. ISSN: 0122-4328. ISSN-E: 2619-6069.
- Mendoza. A. (2019). *Infancia Campesina. Un Reconocimiento Necesario*. Revista Educación y Cultura. Educación Rural: Las Invisibles Culturas Campesinas. Fecode.
- Monroy, C. (2017). *Reflexiones sobre la práctica pedagógica en la formación docente*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Moreno. L. (2018). *Las Memorias de Márquez*.
- Moyles, J. (2010). *The excellence of play*. Open University Press.
- Oliveira. L. (2020). *Metodologías activas: Ambientes de aprendizaje en Educación Infantil y la coeducación en las aulas*. Universidad Zaragoza.
- Olivos. A. (2011). *La Calera. Naturalmente Encantadora*. Alcaldía Municipal de la Calera.
- Ortiz. G. (2016). *Niñez campesina trabajadora. Una experiencia sobre el trabajo infantil*. Tramas 46. p.p. 269-292
- Ortiz. G. y Cervantes. M. (2015). *La formación científica en los primeros años de escolaridad*. *Panorama*, 9(17), pp. 10-23.
- Páramo Bernal, P. (2018). *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de la información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Peña, D. Martínez, M. Cruz, Y. (2017). *La formación del maestro para el trabajo en el grupo multigrado*. Revista EduSol, Vol. 17, Núm. 60.
- Peña. C. (2014). *Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural*. Praxis Pedagógica, 15, 103-123.

Perfetti, C. A. (2003). *The universal grammar of reading. Scientific Studies of Reading*, 7(1), 3–24.

https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0701_02

Piaget, J. (1972). *La epistemología genética*. Editorial Crítica.

Plan Básico de Ordenamiento Territorial – La Calera (2019), por Consorcio PBOT La Calera.

Recuperado de <https://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/Transparencia/Normatividad/DOCUMENTO%20ESTRAT%C3%89GICO%20DEFINITIVO%20PDM%202024%20-%202027.pdf>

Plan Medi. (2020). *Plantas medicinales | Plan Medi* [Video]. YouTube.

<https://www.youtube.com/watch?v=nHPbnTbFto0>

Riu, M. (2000). *Un Taller Para La Experimentación*.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento: Tercera Parte; El Desarrollo Cognitivo A Través de la Interacción con los Adultos y los Iguales*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., Mariano Cubi, 92-08021 Barcelona y Editorial Paidós, SAICF, Defensa, 599-Buenos Aires

Sauvé, L. (2004). *Una cartografía de corrientes en educación ambiental. Revista Tópicos en Educación Ambiental*, 6(16), 7–36.

Soler, M. (1996). *La escuela y la cultura de la infancia*. Editorial Graó.

Soler, J. (s.f.). *Educación rural en Colombia: Formación de maestros en entornos rurales, su trayectoria y retos*. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Tonucci, F. (1995). *El niño y la ciencia. En Con ojos de maestro (Gladys Kochen, trad., pp. 85-107)*. Buenos Aires: Troquel (Serie Flacso acción).

Torres, R. M. (2000). *La educación en la comunidad: Una perspectiva latinoamericana*. UNESCO.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Walsh, C. (2002). *Interculturalidad y colonialidad del poder*.

Wellington, J., & Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Open University Press.

Wells, N. M., & Lekies, K. S. (2006). Nature and the life course: Pathways from childhood nature experiences to adult environmentalism. *Children, Youth and Environments*, 16(1), 1–24.

ANEXOS

Anexo 1

HACIENDA MARQUEZ

Ascendente Histórico



Desde la antigüedad los Reyes encomendaban la guarda de los marcos territoriales de grandes extensiones que conformaban sus posesiones a militares que en el transcurso del tiempo constituían en ellos sendos Feudos y adoptaban el título de Marqueses. La Hacienda de Márquez fue designada de esa manera por la herencia histórica del fenómeno descrito. Como tal se lee en el Salón de La Colonia, Archivo Nacional (historia consignada en los textos incunables sobre Tierras de Cundinamarca). Allí reza en efecto que el 29 de noviembre de 1.657 el Presidente y los Oidores de la Audiencia y Cancillería Real del Nuevo Reino de Granada reconocieron la existencia de la Hacienda como un pedazo de tierra en el Valle del Rio Teusacá. En efecto según el libro antiguo, "... así se provee, manda y reconoce la existencia de la Hacienda Márquez por los señores doctores Dionisio Pérez Manrique, caballero de la orden de Santiago, Presidente de la Real Audiencia, don Pedro González de Guemes y el Licenciado don Diego de Baños y Sotomayor ...", a la postre Oidores. Los límites de entonces reconocieron el camino que viene de la ciudad de Tunxa hacia Santa Fé, pasando por los resguardos indígenas de los Teusas, bordeando el rio que llamaban "Teusacá". En la Hacienda se hallaban muchos resguardos indígenas hacia mediados del siglo diez y siete y estaba incorporada a otra hacienda denominada "La Calera".

Era entonces bastante grande, comparada con las extensiones de Hacienda contemporáneas. Aún en el año de 1875 doña Martina Pereira titulaba la Hacienda de Márquez desde las tierras de Gabriel (hoy veredas en los municipios de Sopó y Chia) hasta Serrezuela, que colinda con Usaquén. Doña Martina la parceló en vida entre sus hijos, sólo mediante arrendamientos. Debían ellos trabajar cada uno grandes extensiones de la Hacienda y pagarle a la Matrona réditos justos. Sólo pasaron a ser propietarios con su muerte. Desde entonces las sucesivas mutaciones del predio MARQUEZ continuaron dando denominaciones nuevas a los predios que de él se desmembraron. Ya en el siglo veinte las familias Rodríguez y Ospina pasaron a ser las dueñas de las áreas restantes hasta que en el año de 1920 Don Marco Antonio Carreño Silva adquirió Márquez por compra a don Senén Rodríguez. En esa época el Banco de la República expidió una carta de Crédito para el negocio que hizo don Marco con el fin de garantizar un crédito por el valor de la compra en un cincuenta por ciento. Esta valió veinte mil pesos. Como dato curioso "Marco" viene de la palabra "Marqués" quien cumplía la histórica misión de guardar los Marcos territoriales de las extensiones confiadas por los Reyes. Don Marco Antonio estuvo casado con Adelia Michaels de Carreño y son sus hijas mellizas, Carmen, casada con Alfonso Villate Cerón y Mercedes, casada con Bernardo Angel Hurtado con quien constituye la familia Angel-Carreño, actual propietaria de la Hacienda. Son sus hijos, María Mercedes, Andrés y Patricia.

En los últimos cincuenta años la Hacienda ha sido escenario de múltiples veladas y comedias en las que han participado entrañables amigos y familiares, así como también sitio para capítulos de telenovelas y sesiones de fotografía con destino a los medios. La Abuela Adelia deleitaba a los asistentes con hermosos cantos e interpretaciones al piano.

Utilizando instalaciones nuevas construidas para ese fin, se han celebrado y festejado en la Hacienda muchos matrimonios. Los eventos se han realizado con éxito completo gracias al amor, profesionalismo y dedicación de la familia, y de ellos han quedado hermosos recuerdos.