

PROPUESTA DE EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL *Terra-Orio: Relatos de La  
Cajita* COMO POSIBILIDAD PARA LA APROPIACIÓN DEL TERRITORIO CON  
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE LA VEREDA LA CAJITA, MELGAR (TOLIMA)  
DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-  
APRENDIZAJE COMO TEJIDO SOCIAL

PAULA TATIANA PEÑA PEÑA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA  
BOGOTÁ D.C  
2019-2

PROPUESTA DE EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL *Terra-Orio: Relatos de La Cajita* COMO POSIBILIDAD PARA LA APROPIACIÓN DEL TERRITORIO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE LA VEREDA LA CAJITA, MELGAR (TOLIMA) DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO TEJIDO SOCIAL

PAULA TATIANA PEÑA PEÑA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar al título

Licenciada en Biología

Directora: Carolina Vargas Niño

Magister en Educación

Línea de investigación:

E.A.R.P. Enseñanza Ambiental, Retos y Perspectivas

Grupo de investigación; CASCADA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA  
BOGOTÁ D.C  
2019-2

Nota de aceptación

---

---

---

---

---

Firma del Jurado

---

Firma del Jurado

---

## DEDICATORIA

A mi hija, mi Mari,  
por enseñarme que el amor es el motor de los sueños...  
y que los sueños nadie te los arrebató  
Sueña mucho, sueña a diario

Estudia y entiende por ti que en este mundo  
cabén muchos mundos, nuestro mundo multicolor, libre, justo y con otros

Yo voy sembrándote, por  
Dondequiera que voy  
Para que se te sea amiga la vida

Caminemos juntas por el mundo

## AGRADECIMIENTOS

A mis padres por ser apoyo incondicional y por enseñarme a hacer las cosas con amor, a ti papi, por cada palabra de consuelo y amor, a ti mami, por mostrarme desde pequeña lo que somos capaces de hacer las mujeres. A mis hermanas por crecer juntas, por las carcajadas, lágrimas y discusiones, por querer apostarle juntas a la transformación desde la educación, gracias por cada ¡vamos pal'ante que la lucha es larga! A mis abuelos, por estar siempre para mi Mari, por mostrarme el campo, su valor y su cuidado. A cada una de las personas que la vida puso en camino.

A mi Mari, por enseñarme a valorar cada detalle de la vida, ser mi motor y por hacerme ver en la esperanza y el amor los sentidos de cada acción . Por tu amor, paciencia, compañía y apoyo en cada noche y mañana fría de estudio.


A mi compañero de vida por cada palabra y acto de amor eficaz, por tu respeto y paciencia, sigamos construyendo juntos utopías. Gracias por acompañarme y hacer de este trabajo una experiencia marcada de amor al territorio y a la transformación social.

A la vereda La Cajita, sus tierras, su paisaje, a los niños y sus familias.

A la profesora Carolina por compartir todo su conocimiento, y por apostarle a una mirada de lo vivo y la vida desde la educación.


A la enseñanza de la biología que me enseñó que es posible hacer revolución en el aula, la vereda, la familia y con otros.

A la Universidad Pedagógica Nacional por llevarme por muchos lugares, a muchas personas.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 7	

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Trabajo de Grado
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
<b>Título del documento</b>	PROPUESTA DE EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL <i>Terra-Orio: Relatos de La Cajita</i> COMO POSIBILIDAD PARA LA APROPIACIÓN DEL TERRITORIO CON LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DE LA VEREDA LA CAJITA, MELGAR (TOLIMA) DESDE LA SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE COMO TEJIDO SOCIAL
<b>Autor(es)</b>	Peña Peña, Paula Tatiana
<b>Director</b>	Vargas Niño, Carolina
<b>Publicación</b>	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional. 2019. 192.p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Universidad Pedagógica Nacional UPN
<b>Palabras Claves</b>	EDUCACIÓN POPULAR AMBIENTAL; APROPIACIÓN DEL TERRITORIO; ENSEÑANZA-APRENDIZAJE; TEJIDO SOCIAL; SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS

<b>2. Descripción</b>
<p>En el presente trabajo se presenta la propuesta de educación popular ambiental <i>Terra:Orio. Relatos de la Cajita</i> como alternativa para la apropiación del territorio por parte de los niños y niñas de la vereda La Cajita, Melgar (Tolima), el surgimiento de esta es a partir de la sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje como tejido social. La propuesta del trabajo es de tipo cualitativo la cual se enfoca en significados y experiencias y procura la explicación interpretativa, así pues, aquí se dio privilegio a la palabra de las personas y su comportamiento observable como fuente primaria de investigación denotando la particularidad de indagación desde la interacción maestra, niños, comunidad y territorio; por lo tanto, el enfoque de esta investigación se fundamentó en lo interpretativo. La constitución de la propuesta estuvo antecedida por una fase de contextualización y de indagación de preconceptos, construcción de contenido y desarrollo de actividades planeadas. Se planteó la sistematización de experiencias como la ruta metodológica, que le aportó sentido a la propuesta de educación popular ambiental en el territorio, teniendo en cuenta que a partir de ella la mirada a la experiencia pedagógica vivida se puede interpretar desde lo colectivo y lo integrador de forma tal que llegue a trascender a una lectura crítica y constructiva de la propia vivencia. Desde la construcción propia de un diagrama de sistematización de experiencias, se llegó a la constitución de la propuesta <i>Terra:Orio. Relatos de la Cajita</i>.</p> <p>Finalmente se puede concluir, que el desarrollo de la propuesta de educación popular ambiental en el territorio, significo reconocer las posibilidades que presenta una práctica</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 7	

transformadora en contexto orientada al fomento de conciencia ambiental crítica tanto en la maestra como en los niños y las niñas de la vereda en aras de la defensa de la vida en el territorio. Así mismo, fue un ejercicio que cuestionó los modelos económicos y sociopolíticos dominantes que se imponen en la globalización y que en territorios veredales acrecientan la pobreza, desigualdad y falta de oportunidades, aun así, el ejercicio movilizador estuvo en retomar lo experiencial, sus sentidos y las emociones que todo ello produce.

### 3. Fuentes

Alcaldía de Melgar, et al., (2004). Agenda ambiental del municipio de Melgar. En: [https://www.cortolima.gov.co/sites/default/files/images/stories/centro\\_documentos/estudios/agendas/2004\\_Agenda\\_Ambiental\\_del\\_Municipio\\_de\\_Melgar.pdf](https://www.cortolima.gov.co/sites/default/files/images/stories/centro_documentos/estudios/agendas/2004_Agenda_Ambiental_del_Municipio_de_Melgar.pdf)

Barragán, D & Torres, A. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho Corporación Síntesis.

Boom, A., & de la Educación, C. (1999). La Enseñanza como posibilidad del Pensamiento. *La Enseñanza como posibilidad del Pensamiento. enseñar ciencia, cómo empezar: reflexiones para la educación científica de base*, 139-165.


Bonilla, V. N., (2015). Aprender a vivir: una experiencia de educación ambiental en el Colegio Rural José Celestino Mutis. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Economía, Instituto de Estudios Ambientales – IDEA

Carrillo, A. T. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, 13(13), 5-15.


Delgado, O. y Montañez, G. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía.

Delval, J. (2006). Aprender en la vida y en la escuela. España: Ediciones Morata. Tercera edición.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M.C. (Ed.). Handbook of research on teaching. New York: Macmillan Publishing Co. p. 119-161. Traducción al español: Erickson, F. (1989) Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In Wittrock, M.C. (Comp.). La investigación en la enseñanza, II. Barcelona, Paidós. p. 195-301.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 7	

- Flores, R. C. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39.
- Gaudiano, E. G. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 3.
- Gil, R. J., (2016). Sistematización de Experiencia sobre los aportes de la Filosofía de la Praxis a la Educación Popular, en el desarrollo de la Escuela Popular de Líderes y Lideresas en Sogamoso entre 2012 y 2014. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guillen, A. K. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International journal of good participation*, 170-193.
- Guattari, F., Bittencourt, M. C. F., & Rolnik, S. (1990). *Las tres ecologías* (No. Sirsi) i9788487101298). Campinas: Papyrus.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Grupo Chorlavi*, en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso>. PDF (consulta: 27 de marzo de 2013).
- Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en educación popular. *Memorias Foro: Los contextos actuales de la educación popular*. Medellín.
- Martínez, B,A.(2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En Zuluaga,O.L, et al. *Pedagogía y Epistemología* .Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, M. R. (2008). La sistematización. *Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica*.
- Montañez, G. (2001). Razón y pasión del espacio y el territorio. *Espacio y Territorios. Razón, pasión e imaginarios*.
- Montañez, G. Delgado, O (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. En línea: [http://acoge2000.homestead.com/files/Montanez\\_y\\_Delgado.\\_1998.pdf](http://acoge2000.homestead.com/files/Montanez_y_Delgado._1998.pdf)
- Montes,J & Leff, E. (1986). Perspectiva ambiental del desarrollo del conocimiento. p.22-44. En: Montes, et al, (1986). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. México. Siglo veintiuno editores.
- Morales ,et al,. (2016). Educación Ambiental Popular Para El Manejo Sustentable De

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 7	

Recursos Naturales En Una Localidad Rural Del Subtrópico Mexicano. Brasil: Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia. Sociedade & Natureza, vol. 28, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 39-54.

Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEC*, 4(14), 25-45.

Peña, K. R. (2014). Dificultades, retos y estrategias en la enseñanza de la educación ambiental a través del abordaje de algunas problemáticas ambientales. *Bio- grafía*, 21-39.

Peña, L. (2016). Finca Villa Laura. Propuesta participativa para la creación de una reserva natural de la sociedad civil en Melgar-Tolima. Universidad de Cundinamarca. Facatativa.

Pérez, M. (2006). La educación popular ambiental. Concepción político pedagógica para la construcción de sujetos de cambio. Formación en Educación Popular Acompañada a Distancia FEPAD. Ecología política y educación popular ambiental. Tomo 2. Editorial Caminos. La Habana-Cuba. p 90-96.


Roa, et al. (2015). Configuración del maestro en la escuela contemporánea colombiana: múltiples miradas desde la enseñanza de las ciencias naturales 1ª. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 260 p.

Rodriguez, G. (2016). Propuesta didáctica para la apropiación del territorio y la construcción del tejido socio-ambiental de la microcuenca del río Botello en Manablanca Facatativá. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Rubio, C. E. (2014). Escuchar para comprender: apropiación y construcción social del conocimiento ambiental a través de un proceso de investigación participativa en el área metropolitana del Valle de Aburrá. *Separata Uni-pluri/versidad*, 97-104.

Socarrás, Elena (2004): "Participación, cultura y comunidad", en Linares Fleites, Cecilia, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter (compiladores): *La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano*. La Habana. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, p. 173 – 180.

Tinjacá, I. (2014). *El Destino: Territorio de encuentro. Memorias e Identidades*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Universidad</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 7	

Torres Carrillo, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana De Educación*, (43). <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>

Valbuena, D. R. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluriversidad*, 10(3).

Villarraga, A. J. (2015). "Caminos reales" aula ambiental como estrategia para la apropiación del territorio en Sibaté (Cundinamarca Colombia). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. H-79558769

#### 4. Contenidos


El presente trabajo está estructurado desde el planteamiento del problema, la revisión bibliográfica de las palabras clave del trabajo: La educación popular ambiental como una práctica transformadora, Territorio y apropiación para la construcción de sentidos comunitarios, Enseñanza-aprendizaje como posibilidad de construcción de sentidos desde las experiencias, Tejido social como apropiación colectiva desde experiencias y realidades, La sistematización de experiencias como una metodología participativa de investigación sobre una práctica significativa.

La metodología se desarrolló en dos fases, la Fase 1 fue la indagación de preconceptos de la población, la Fase 1.1 fue la contextualización de los escenarios y la población, la Fase 1.2 fue la construcción de contenido y en la Fase 1.3 fue el desarrollo de las actividades. La Fase 2 fue el diseño de la propuesta.

Se presentan los resultados, la propuesta de educación popular ambiental *Terra: Orio. Relatos de la Cajita*. Finalmente se presentan las conclusiones y las referencias bibliográficas del trabajo.

#### 5. Metodología


La propuesta del trabajo es de tipo cualitativo que según Moreira (2002) busca la comprensión del fenómeno social según la perspectiva de los actores a través de participación en sus vidas, se enfoca en significados y experiencias y procura la explicación interpretativa, así pues, aquí se dio privilegio a la palabra de las personas y su comportamiento observable como fuente primaria de investigación denotando la particularidad de indagación desde la interacción maestra, niños, comunidad y territorio y con ello la interpretación de los momentos, sentires, palabras y experiencias que han pasado por la reflexividad que ello amerita. Por lo tanto, el enfoque de esta investigación se fundamentó en lo interpretativo que busca el significado humano en un contexto social y su dilucidación y exposición por el investigador, por lo tanto, la tarea de la investigación interpretativa es la de descubrir maneras específicas a través de las

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 7	

cuales formas locales y no locales de organización social y cultural se relacionan con actividades de personas específicas en sus elecciones y acciones sociales conjuntas. Para Erickson (1986), la investigación interpretativa involucra a) intensa y larga participación en el contexto investigado, b) cuidadosos registros de lo que ocurre en dicho contexto juntamente con otras fuentes de evidencia (apuntes, documentos, ejemplos de cosas hechas por los sujetos, grabaciones en audio o en video) y c) análisis reflexivo de todos esos registros y evidencias así como descripción detallada utilizando la narrativa y transcripciones literales de verbalizaciones de los sujetos. Se llevaron a cabo 2 fases: Fase 1. Indagación de preconceptos, Fase 1.2. Diseño de actividades, Fase 1.3 Desarrollo de actividades, Fase 2. Diseño de la propuesta, por último, se realizó la sistematización de la experiencia.

## 6. Conclusiones

- La indagación de los preconceptos desarrollo, ambiente, territorio y comunidad, en los niños y las niñas permitió en un primer momento ubicar los conocimientos y percepciones de los sujetos y a su vez ser la base para el diseño de una propuesta acorde al contexto y su población.
- El diseño de la propuesta de educación popular ambiental retomando los elementos de contextualización y preconceptos posibilitó el reconocimiento del territorio por parte de los niños y las niñas todo ello mediado por el descubrimiento y la problematización colectiva de las situaciones ambientales que afectan el territorio, entendiendo las dimensiones políticas, económicas y sociales desde donde debe entenderse el discurso de lo ambiental. La vinculación de los niños y las niñas en la propuesta de educación popular ambiental para el fortalecimiento del territorio parte de las capacidades de los sujetos de problematizar, tomar postura, reflexionar y proponer acciones participativas como posibilidad hacia la transformación de prácticas cotidianas a nivel comunitario que impliquen el uso de las manos y la cabeza, es decir, el hacer y el pensar conscientes de aquello que se hace pues es lo que le brinda sentido y postura a las acciones del día a día, en tanto, las acciones realizadas por los niños y las niñas están cargadas de motivos desde la realidad retomando elementos y situaciones del contexto que los motiva hacer.
- La consolidación de la propuesta de Educación Popular Ambiental *Terra-Orio: Relatos de la Cajita* desde la sistematización de experiencias fue reconocer la modalidad de producción de sentidos a partir de las vivencias, sueños, visiones y opciones de los sujetos y la comunidad, que asumen como posibilidad la participación y organización de la comunidad para el cambio. Por tanto, la sistematización de experiencias como un espacio de encuentro intersubjetivo, espacio formativo, como un ejercicio de investigación que abre la vista hacia nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica; y como una actualización de

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>	
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>	
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>	
<b>Fecha de Aprobación: 10-10-2012</b>	<b>Página 7 de 7</b>	

memoria individual y colectiva a partir de la interpretación crítica, produce los elementos constitutivos de la propuesta confrontando resultados de la experiencia vivida, sus aciertos, desaciertos, aprendizajes y reflexiones ; en relación a las prácticas educativas desde la EPA y su intención de ahondar con una mirada política, social y natural desde donde se deben abordar las problemáticas ambientales en el territorio.

- Fue posible llegar a la constitución de la propuesta de educación popular ambiental para la apropiación del territorio de los niños y las niñas de la vereda partiendo de ejercicios de contextualización, caracterización, indagación y experiencias propiciadas con los sujetos en el territorio de donde resultaron aprendizajes y retos una vez realizada la sistematización de toda la experiencia. En tanto, la construcción del tejido social a partir de la consolidación de acciones y discursos que den cuenta de la apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas de la cajita , se tejen desde las experiencias y relaciones cotidianas en el territorio , desde donde se generan las identidades comunitarias y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores , fortaleciendo lazos comunitarios y organización que da cuenta del reconocimiento del territorio con dimensiones sociales, políticas y ambientales con proyecciones de hacerlo suyo desde la toma de decisiones y la participación.
- Es necesario reconocer en la visión de educación popular ambiental la apuesta de una práctica educativa en coherencia con las demandas de los contextos, y con ello el potencial de intencionar en los sujetos el desarrollo de actividades de autoanálisis, autorreflexión crítica de la realidad para la búsqueda permanente de propuestas ante las problemáticas de la realidad ambiental. En tanto, la propuesta de educación popular ambiental significa dentro de mi postura de maestra de biología el compromiso político y social transformador desde donde se defiende permanentemente con plena conciencia, la vida y el mundo de lo vivo.

<b>Elaborado por:</b>	Peña Peña, Paula Tatiana
<b>Revisado por:</b>	Vargas Niño, Carolina

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	03	12	2019
--	----	----	------

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	1
1. JUSTIFICACIÓN.....	3
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
3. PREGUNTA PROBLEMA.....	14
4. OBJETIVO GENERAL.....	14
5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	14
6. ANTECEDENTES.....	15
7. MARCO TEORICO .....	22
7.1. La educación popular ambiental como una práctica transformadora .....	22
7.2. Territorio y apropiación para la construcción de sentidos comunitarios .....	26
7.3. Enseñanza-aprendizaje como posibilidad de construcción de sentidos desde las experiencias.....	29
7.4. Tejido social como apropiación colectiva desde experiencias y realidades.....	32
7.5. La sistematización de experiencias como una metodología participativa de investigación sobre una práctica significativa.....	34
8. MARCO METODOLÓGICO .....	37
8.1. Contextualización del territorio y su población .....	38
8.2. Evaluación colectiva del proceso .....	42
8.3. Proceso de sistematización de experiencias .....	43
Momento rojo (1).....	45
Momento morado (2).....	52
Momento azul (3) .....	53
Momento verde (4).....	53
Momento amarillo (5) .....	53
8.4. Matriz de sistematización.....	53
9. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS .....	56
9.1. Momento rojo.....	56
9.2. Momento morado .....	88

9.3.	Momento azul.....	89
9.4.	Momento verde .....	94
9.5.	Momento amarillo.....	97
10.	CONCLUSIONES.....	98
11.	BIBLIOGRAFÍA .....	101
12.	ANEXOS.....	105

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Actividades Fase 1.....	47
Tabla 2. Protocolos Fase 1.2.....	49
Tabla 3. Experiencias Fase 2.....	51
Tabla 4. Resultados fase 1.1. Contextualización y planeación .....	57
Tabla 5. Resultados fase 1.1. Reconocimiento del territorio. Cartografía de la escuela y territorialidades .....	59
Tabla 6. Resultados actividad cartografía de la escuela .....	60
Tabla 7. Resultados fase 1.1 Reconocimiento del territorio. Relación de la vida y lo vivo, identificación de problemáticas.....	63
Tabla 8. Resultados fase 1.1. Reconocimiento del territorio. Construyendo sujetos desde la reflexión. ....	67
Tabla 9. `El semáforo` Fase 1.1 Indagación de saberes previo.....	69
Tabla 10. Resultados fase 1.2. Diseño de actividades .....	70
Tabla 11. Resultados fase 1.3. Desarrollo de actividades. ¿Cuido mi cuerpo?- La naturaleza del sí y del otro.....	71
Tabla 12. Resultados fase 1.3. Desarrollo de actividades. Mi hábitat-Red de relaciones.....	72
Tabla 13. Resultados fase 1.3. Desarrollo de las actividades: Construyendo naturaleza.....	74
Tabla 14. Resultados fase 1.3. Desarrollo de actividades: Imaginando y creando la comparsa por la vida- Comparsa por la vida y el territorio .....	74
Tabla 15. `El semáforo`. Fase 1.3. Desarrollo de actividades.....	77
Tabla 16. Resultados Fase 2: Diseño de la propuesta. Identidad y territorio/Desarrollo y ambiente .....	78
Tabla 17. Resultados Fase 2: Diseño de la propuesta. Naturaleza-Soberanía/ Comunidad y apropiación.....	81
Tabla 18. Resultados: lo que cuentan las historias .....	84
Tabla 19. Resultados tejido: los sentires.....	86
Tabla 20. Resultados tejido: los aprendizajes.....	87
Tabla 21. Resultados momento azul. Eje: Reconocimiento individual y colectivo de las dinámicas socio-ambientales en el territorio.....	90
Tabla 22. Resultados momento azul. Eje: Propuestas participativas para el territorio .....	92
Tabla 23. Resultados Momento verde.....	95

## LISTA DE GRÁFICAS

Ilustración 1. Fuente propia. Esquema de la metodología en donde se enuncian los momentos investigativos.....	45
Ilustración 2. Esquema del momento morado.....	88
Ilustración 3. Diagrama cronológico de la experiencia.....	89

## TABLA DE IMÁGENES

Imagen 1. Cartografía social de la escuela. Tomada por Tatiana Peña. Febrero 2018 .....	60
Imagen 2. Niños y niñas en el ejercicio de cartografía social de la escuela. Tomada por Alexander Zuluaga. Febrero 2018.....	61
Imagen 3. Senderos reales. Tomada por Alexander Zuluaga. Marzo 2018.....	61
Imagen 4. Senderos reales. Quebrada la Abuelita. Tomada por Alexander Zuluaga. Marzo 2018 ..	62
Imagen 5. Juego de pistas. Tomada por Alexander Zuluaga. Marzo 2018.....	65
Imagen 6. Representación pájaro carpintero alimentando los polluelos. Tomada por Tatiana Peña. Marzo 2018.....	65
Imagen 7. Actividad de arte. Tomada por Tatiana Peña. Marzo 2018 .....	65
Imagen 8. Levantamiento de residuos en la vereda. Tomada por Alexander Zuluaga. Abril 2018 ..	65
Imagen 9. La bruja basurera. Tomada por Alexander Zuluaga. Abril 2018 .....	66
Imagen 10. Aleeeeerta. ¿Qué le pasa a la madre tierra?. Tomada por Tatiana Peña. Abril 2018....	68
Imagen 11. Pagamento a la Pachamama. Tomada por Alexander Zuluaga. Mayo 2018 .....	68
Imagen 12. Reconocimiento de los ofrecimientos de la Pachamama. Tomada por Alexander Zuluaga. Mayo 2018 .....	69
Imagen 13. Sonrisas en el espejo. Tomada por Tatiana Peña. Septiembre 2018 .....	71
Imagen 14. Los mensajes del agua. Tomada por Tatiana Peña. Septiembre 2018.....	72
Imagen 15. Construyendo copos de hielo. Tomada por Tatiana Peña. Septiembre 2018.....	73
Imagen 16. Construcción de los guardianes de la naturaleza. Tomada por Tatiana Peña. Octubre 2018.....	75
Imagen 17. Compartiendo la experiencia. Tomada por Alexander Zuluaga. Noviembre 2018.....	75
Imagen 18. Puesta en escena de los guardianes de la naturaleza. Tomada por Tatiana Peña. Noviembre 2018	76
Imagen 19. Evaluación fase 1.1. 'El semáforo` Tomada por Alexander Zuluaga. Noviembre 2018 .....	76
Imagen 20. Ella, él, nosotros: Un compartir de identidades. Tomada por Alexander Zuluaga. Octubre, 2019. ....	78
Imagen 21. Identificación de prácticas desarrollistas. Tomadas por Alexander Zuluaga. Octubre 2019.....	79
Imagen 22. Inicio del tejido colectivo. Tomada por Tatiana Peña. Octubre, 2019. ....	80
Imagen 23. Visita del grupo a la quebrada `el cacao` en donde se evidencio la incidencia del turismo desmedido en el territorio. Tomada por Tatiana Peña. Octubre, 2019 .....	81
Imagen 24. Libros de historias. Tomada por Tatiana Peña. Noviembre, 2019. ....	83
Imagen 25. Tejiendo territorio. Tomada por Tatiana Peña. Octubre 2019. ....	85



## INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo se presenta la propuesta de educación popular ambiental *Terra:Orio. Relatos de la Cajita* como alternativa para la apropiación del territorio por parte de los niños y niñas de la vereda La Cajita, Melgar (Tolima), el surgimiento de ésta es a partir de la sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje como tejido social. La propuesta del trabajo es de tipo cualitativo la cual se enfoca en significados y experiencias y procura la explicación interpretativa, así pues, aquí se dio privilegio a la palabra de las personas y su comportamiento observable como fuente primaria de investigación denotando la particularidad de indagación desde la interacción maestra, niñas y niños, comunidad y territorio; por lo tanto, el enfoque de esta investigación se fundamentó en lo interpretativo.

La constitución de la propuesta estuvo antecedida por una fase de contextualización y de indagación de saberes previos, construcción de contenido y desarrollo de actividades planeadas. Se planteó la sistematización de experiencias como la ruta metodológica, que le aportó sentido a la propuesta de educación popular ambiental en el territorio, teniendo en cuenta que a partir de ella, la mirada a la experiencia pedagógica vivida se puede interpretar desde lo colectivo y lo integrador de forma tal que llegue a trascender a una lectura crítica y constructiva de la propia vivencia. Desde la construcción propia de un diagrama de sistematización de experiencias, se llegó a la constitución de la propuesta *Terra:Orio. Relatos de la Cajita*.

Se partió por el observar y entender las dinámicas de la población de la vereda La Cajita, Melgar (Tolima) con un ejercicio de contextualización para la identificación de prácticas

que denotan apropiación por el territorio desde las visiones, sentires, y formas de organizarse y estar en él, por lo que las experiencias y su sistematización son elementos fundamentales para entender la forma en la que se puede llegar a construir conocimiento diferente al impuesto desde las experiencias dentro y fuera del aula , y como ello denota en el maestro un ejercicio investigativo integrador, alternativo y consecuente con los contextos (Cendales y Torres, 2007) . En ese sentido, se puede afirmar que la experiencia habla de apertura, disponibilidad, sensibilidad de sujetos y que a su vez aporta identidades, finalmente se constituye en un quehacer reflexionado.

La Educación Popular Ambiental (EPA) se concibió como la alternativa ética, política y pedagógica desde donde se fundamentó la constitución de la propuesta *Terra-Orio: Relatos de La Cajita* cuyo horizonte fue la apropiación del territorio por parte de los niños y niñas, en donde fue menester relacionar lo social, político y económico para entender lo ambiental desde el contexto y, con lectura crítica y participativa.

Finalmente se puede concluir, que el desarrollo de la propuesta de educación popular ambiental en el territorio, significó reconocer las posibilidades que presenta una práctica transformadora en contexto, orientada al fomento de conciencia ambiental crítica tanto en la maestra como en los niños y las niñas de la vereda en aras de la defensa de la vida en el territorio. Así mismo, fue un ejercicio que cuestionó los modelos económicos y sociopolíticos dominantes que se imponen en la globalización y que en territorios veredales acrecientan la pobreza, desigualdad y falta de oportunidades, aun así, el ejercicio movilizador estuvo en retomar lo experiencial, sus sentidos y las emociones que todo ello produce.

## 1. JUSTIFICACIÓN

En el contexto latinoamericano, la disputa por el desarrollo ha tomado como horizonte las visiones de occidente, de esa manera ha estado marcado por el crecimiento económico, la producción y el consumo, en donde domina la visión antropocéntrica e instrumental de la naturaleza y ello ha redundado en la generación de mayores desigualdades e injusticias entre los humanos, sumado a la realidad ambiental que amenaza con la vida y lo vivo. Ese perfil deficitario en la región hoy por hoy se ve reflejado en el contexto colombiano, en donde los afanes e intereses de las personas del común giran alrededor de la supervivencia y de cubrir económicamente necesidades básicas a partir de su fuerza de trabajo, llegando a validar decisiones de ajenos sobre sus territorios.

La vereda La cajita se ha venido transformando en términos de cambios que se le ha venido dando al uso del suelo. Peña (2016) afirma que:

(...) pasó de ser una zona con gran extensión de territorios inexplorados, y pocas zonas de agricultura, a ser comprado y escriturado para uso netamente turístico, las cuales hacen uso de los servicios ecosistémicos que ésta brinda de manera irracional, afectando en gran medida el equilibrio ambiental e impactos negativos en este territorio, en donde gran parte de sus habitantes permanentes no se interesan por la conservación de los bienes de su territorio, sin impedir el detrimento que a causa del turismo se han generado. (p. 20)

Todo ello también en respuesta a unas lógicas políticas y económicas que recaen sobre el territorio de las cuales se hace difícil responder, teniendo en cuenta los intereses detrás de cada cambio de gobernantes cada que el país entra en periodos electorales, periodos en los

que nacen nuevas promesas para las poblaciones y sus territorios estancando de alguna forma la organización de las comunidades bajo una desesperanza de cambios y un futuro que traiga nuevas posibilidades. En ese sentido, partir por estudiar y entender las dinámicas de la población de la vereda La Cajita, Melgar (Tolima) en relación con todo lo que un entorno rural vincula, es llegar a dilucidar las prácticas que denotan apropiación por el territorio y sus múltiples escenarios.

Lo que llega a enriquecer un proceso de investigación desde la educación y más aún desde la apuesta por una educación popular que rompe con la verticalidad y unidireccionalidad que reproduce la educación bancaria de la cual habla Freire (1970) , en donde se presenta una contradicción educador-educando inhibiendo el poder creativo de los estudiantes; en contraposición está la educación problematizadora-liberadora-popular en donde se propicia una relación dialógica educador-educando de donde resulta una transformación de sujetos, en tanto, el maestro desde ésta mirada se ve representado desde la sensibilidad y la ética entendiendo y vinculado en la práctica el contexto cultural, social y económico de sus estudiantes. Así, la estrategia de enseñanza- aprendizaje de la educación popular ambiental para los niños y las niñas de la vereda, intenciona el desarrollo de capacidades y habilidades individuales y colectivas para aprender a aprender la complejidad de la naturaleza y las implicaciones de las relaciones sociales y de poder sobre esta.

Para ello es importante enlazar las problemáticas de la comunidad con su territorio y las prácticas ambientales, reconociendo así la pertinencia práctica, teórica e investigativa de la propuesta de Educación Popular Ambiental (EPA) en el contexto de la vereda, es decir, resaltar la necesidad de gestar sentidos de apropiación del territorio desde sus mismos actores, es partir desde la coherencia con ejercicios de identidad, reconocimiento de la

naturaleza y sus dinámicas ecosistémicas, identificación de las implicaciones de las perturbaciones de la mano del hombre en eso que se llama naturaleza y con ello, la participación, toma de decisiones y fortalecimiento de comunidad , sin dejar de lado las formas en la que ellos sienten, viven y sueñan su territorio.

De allí que el papel del maestro de biología tome una importancia ética, política y pedagógica en tanto se develan a la comunidad situaciones mundiales, regionales y locales generadas por el hombre y su acción sobre la naturaleza enmarcadas en problemáticas ambientales, es decir, en escenarios como el de la vereda la Cajita el quehacer del licenciado no se fundamenta únicamente en llevar contenido biológico sino que por el contrario, mostrar a la comunidad miradas distintas de la actualidad, problematizar y propiciar ejercicios de reflexión en su contexto, le dan sentido a todo lo que el campo de la biología y su estudio tiene por contar, así, eso que llaman lo vivo y la vida pasa por los sujetos y recobra sentidos, alcanzando la razón de actuar, en ese marco , Sánchez y Serrato, (2011) mencionan

(...) el problematizar lo vivo y la vida a propósito de la biología permite pensar y sospechar que estos no se han caracterizado por ser siempre lo mismo y que su lugar en la escuela ha cambiado, es así que su permanencia o configuración ha sido atravesada por una serie de relaciones de poder que han hecho de la vida y de lo vivo un objeto de estudio cuya movilización en la escuela depende en gran parte de las posibilidades que los maestros generen (p. 2).

En relación a ello, Castebianco (2015) plantea

(...) entender que la Biología no es algo memorístico como lo han relacionado algunos estudiantes cuando hablan de partes y funciones, pues lo vivo y la vida trasciende por el mismo hecho de que está directamente relacionado con los sujetos, con el ambiente con el que se interacciona, con el diario vivir, con todas las explicaciones y formas que hacen que la vida se involucre con un sinnúmero de relaciones biológicas (p. 12).

Asimismo, se abre la posibilidad de la presencia del maestro de biología en contextos rurales como escenarios en donde hay otras formas de construir conocimiento, desde la experiencia, ligando así el conocimiento con la realidad y la movilización de los sujetos. Partiendo también de entender que justamente son los sectores rurales y veredales en donde muchas veces recaen políticas públicas que avalan la exploración y explotación de suelos, los mal llamados recursos naturales, ello argumenta la necesidad de una visión global y local desde donde debe partir entender las lógicas de las problemáticas ambientales, en ese sentido, el maestro de biología ubica dichas problemáticas en un marco sistémico que involucra ámbitos orgánicos, ecológicos, políticos, económicos, sociales y territoriales trasladando la concepción de lo que por años se ha entendido por prácticas de educación ambiental, en tanto el maestro de biología rompe con esas lógicas intencionadas de un sistema socialmente establecido en la medida en la que entiende dichas dinámicas, toma postura desde su ser político dentro y fuera del aula y problematiza desde los contextos, entiende que las problemáticas ambientales tienen unos orígenes, actores e intereses particulares desde donde parte para llevar al aula y a la comunidad propuestas que vinculen todo ello que conoce.

Por consiguiente, desde la línea de investigación Enseñanza Ambiental: Retos y perspectivas, la visión del ambiente recobra otros significados, problematizando así, discursos y prácticas desarrollistas ligados a los modelos económicos vigentes que escudan la exploración y explotación de los “recursos” en avances para las sociedades tratando de revertir su acción en el naturaleza con programas de educación ambiental, proyectos de reciclaje, PRAES ( Proyecto Ambientales Escolares) entre otros, que se quedan en el activismo en donde muchas veces llegan a acrecentar las problemáticas; lo grave también radica en la validación de éstos por parte de los gobiernos, autoridades ambientales, comunidad científica y los ciudadanos. Por lo tanto, la visión y postura de la línea de investigación, fundamenta una necesaria visión crítica y acorde a la realidad de las comunidades y sus entornos naturales, en donde desde los escenarios educativos formales, informales y/o alternativos se realicen propuestas de enseñanza-aprendizaje que transformen prácticas pedagógicas como posibilidad de cambios sociales que son necesarios.

Caracterizar los diferentes actores en el territorio y su papel en la sociedad, ubica en este trabajo a los niños y las niñas que asisten al escenario de la escuela veredal como sujetos políticos y partícipes de su realidad, aquí es importante resaltar el papel de la infancia en las comunidades y la urgencia de reivindicarla en escenarios de participación y toma de decisiones sobre los territorios. Esto, teniendo en cuenta que el niño y la niña perciben, construyen y sueñan su territorio de forma diferente a los adultos, a tal punto de marcar una diferencia con el accionar en los territorios, más particularmente a las prácticas sobre la naturaleza que se llevan allí. En ese sentido, niños y niñas identifican los elementos que

componen y hacen particular su territorio, a tal punto de identificar problemáticas ambientales que inciden en las formas de vida de cada uno.

Así, involucrar esas concepciones y percepciones de los sujetos llamados niños y niñas, fundamenta en contexto la educación popular ambiental (EPA) no solo como un paradigma metodológico sino como una concepción y propuesta ética, política y pedagógica que vincula y problematiza la dimensión ecológica, que potencia sujetos sociales críticos en su día a día con su territorio; por tanto, la EPA se nutre de procesos dialógicos y no de una retotalización de los conocimientos (Reyes, 1994, p.7). Hay que ver en el diálogo un potencial de problematización y con ello la participación y construcción de propuestas colectivas en pro de la comunidad, en tanto, fomentar desde la EPA y con los niños y las niñas de la vereda , el trabajo en colectividad visto como una forma en la que se construye territorio , es posible desde la diversidad de hombres y mujeres, que converjan muchos mundos basados en el reconocimiento de la diferencia y la igualdad pero que aun así, se encuentran y se modifican con la finalidad de llegar a transformaciones que atañen a todos y todas.

En ese sentido desde la propuesta de educación popular en el territorio se rescata: la urgencia de lecturas críticas al orden social vigente desde el cuestionamiento al carácter de injusticia del mismo, la contribución al fortalecimiento de los niños como sujetos históricos con capacidad de protagonizar cambios desde lo individual y lo colectivo; y el uso de metodologías educativas dialógicas, participativas, activas y coherentes con el contexto y el momento histórico en el que se encuentra. Es por eso que desde la educación popular se fomenta la cultura de articular el cuerpo, el territorio, las luchas por cambios y transformaciones, y la experiencia.

Son muchas las experiencias acumuladas en procesos de enseñanza-aprendizaje en entornos escolares que son intencionadas pedagógicamente por el maestro y he allí la importancia de sistematizarlas, pues esto permite la interpretación crítica de los momentos, es decir, va más allá de la descripción; la sistematización permite entender la praxis, y otras formas de investigar y llegar a construir conocimientos desde otros puntos de partida y llegada diferentes a los estandarizados que tienen intenciones homogenizantes de la forma en cómo se debe y se llega al conocimiento, mientras que desde la propuesta de sistematización hay un interés de mostrar la diferencia desde la participación, construcción de sujetos en la investigación y la relación entre conocimiento y acción ( Torres, 1998, p. 10) ; todo ello posible dentro y fuera del aula.

A partir de todo lo mencionado anteriormente, se fundamenta la constitución de una propuesta que permita la comprensión crítica de la realidad , participativa, con prácticas dialógicas y colectivas de construcción de conocimientos, reflexiva, contextualizada, vinculante de la experiencia y los saberes, con poder transformador , y que su vez se valga de metodologías participativas, todo ello en función de la enseñanza-aprendizaje dentro de la educación popular ambiental para la apropiación del territorio con los niños y las niñas de la vereda La cajita.

## 2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La vereda la Cajita es un territorio que a lo largo de su historia ha sufrido transformaciones drásticas en su flora, fauna y paisajes, debido al aumento de la población que allí habita y con ello las nuevas prácticas que se desarrollaron, la caza deportiva y la deforestación fueron la alternativa a la adecuación de los terrenos para la construcción de viviendas, a ello se le fue sumando un aumento en la demanda del turismo, con caminatas ecológicas, piscinas naturales y asentamientos comerciales y habitacionales en las rondas de los ríos.

Todo ello ha desencadenado un desequilibrio en los ecosistemas provocando problemáticas ambientales que hoy en día siguen presentes en el territorio, tales como quema de basura por parte de los habitantes, por falta de planes de recolección de residuos sólidos sumado al inadecuado manejo que también le dan los turistas que llegan al territorio, vertimientos de aguas negras a las quebradas, quemas intencionadas de bosques, tala de árboles para la promoción del turismo, intervenciones en los cuerpos de agua para la creación de balnearios, entre otras. Además, Peña (2016) afirma que:

La explotación minero-energética es otro factor que afecta los bosques y las fuentes hídricas al contaminar, por ejemplo con la quema de petróleo que se da cerca de la vereda, llenando de ollín tanto las hojas de los árboles y las aguas de las quebradas existentes allí. Entre tanto la actividad agrícola en el sector ha venido desapareciendo, por la misma oferta ecoturística, que ha transformado las labores de habitantes permanentes de la vereda, quienes ya no se ocupan de trabajar y cultivar la tierra, sino empleados de los servicios turísticos en las fincas y hoteles que han venido en crecimiento los últimos diez años en la vereda. (p.15)

En respuesta a las situaciones ambientales latentes en tantos territorios, aparece la educación ambiental como estrategia que pretende resolver, prevenir y mitigar el proceder de prácticas del hombre sobre la naturaleza convirtiéndose en una herramienta dentro de una lista de otros tipos de educación para y al servicio de aquellos a los que les interesa cubrir la realidad, y ese discurso ha permeado en los entornos escolares reproduciendo un discurso de lo ambiental desconociendo elementos contextuales como el territorio, sus problemáticas y la comunidad. Ello denota que el tema ambiental en el trascurso de la historia, ha sido un elemento de disputas de intereses, de defensa de los territorios y de un vivir en armonía, sin embargo, es interesante ver como lo natural se convirtió en un argumento fundamental para legitimar el orden existente, tangible y objetivo. En la modernidad, la naturaleza se convirtió en objeto de dominio de las ciencias y de la producción, al tiempo que fue externalizada del sistema económico, lo que llevó a un desconocimiento del orden complejo y la organización ecosistémica de la naturaleza, en tanto que se fue convirtiendo en objeto de conocimiento y en materia prima del proceso productivo. Así, la educación ambiental resulta ser un ejercicio de activismo por unos, para otros es una alternativa de cambio a la realidad ambiental y para otros tantos es una forma de culpar a las prácticas cotidianas del ciudadano de a pie de la contaminación ambiental, cambio climático, disminución de recursos y pérdida de diversidad, sin hacer mención de las graves implicaciones que tiene el funcionamiento de grandes industrias, multinacionales en el territorio haciendo exploraciones y apropiándose de ellos, por lo que se hace necesario junto con los niños y las niñas, visibilizar intenciones, actores y consecuencias de situaciones que inciden en las dinámicas comunitarias, la organización del territorio y la naturaleza, ejercicio que se encuentra ausente en el escenario de la escuela veredal.

Los modelos de desarrollo en la sociedad conciben en gran medida los espacios rurales como la vereda La Cajita, como potentes escenarios, que promuevan y sostengan el modelo económico y desarrollista vigente interviniendo considerablemente en los territorios. Todo ello tiene implicaciones en la comunidad, sus dinámicas y la forma en la que conciben su territorio, y de ello tiene conciencia la comunidad, aun así ha permeado en los sujetos la prioridad de vender sus servicios y a la vez permitir prácticas de ajenos sobre su territorio. Así pues, la comunidad ha validado el modelo existente y con ello el poder ejercido denotando una pérdida por el territorio.

En tanto, construir y desarrollar una propuesta con los niños y las niñas desde la educación popular ambiental como posibilidad para la apropiación del territorio debe involucrar aspectos de tipo ambiental en relación con lo social, lo político y lo económico desde una mirada contextual. De esta manera la propuesta se configura como un acto político, una concepción para la construcción de la autonomía personal y comunitaria, para la adquisición de la capacidad de decidir, en tanto, esa apropiación de los sujetos hacia su territorio debe pasar por experiencias y sentires del que emerjan la necesidad de su construcción y defensa.

Sin embargo, resulta el desafío de romper con la naturalización de modelos y prácticas educativas tradicionales que se llevan a cabo en la escuela veredal, que no van más allá de alcanzar contenidos estandarizados que son impuestos y que carecen de una comprensión crítica de la realidad fragmentando las prácticas y desconociendo la construcción de conocimiento de la vida cotidiana, es por eso que el maestro posicionado desde la propuesta de educación popular ambiental se enfrenta al reto de entender el contexto desde sus diferentes aristas (ya que éste denota modos de pensar y actuar), entablar relaciones de

confianza con la comunidad y partir de allí para problematizar desde la epistemología , pedagogía, enseñanza de la vida y vivo, y metodologías que estén acordes y respondan a los contextos y sus poblaciones, esto bajo la premisa de que las prácticas son las que transforman, no sólo lo es la teoría.

De esta forma, vincular las características de la comunidad, contextos y problemáticas ambientales, se ve la necesidad de entrar a problematizar y movilizar en esos sujetos llamados niños desde sus realidades y experiencias la importancia de apropiar su territorio desde la participación, prácticas y toma de decisiones; es así como se llega a la siguiente pregunta de investigación:

### **3. PREGUNTA PROBLEMA**

¿Qué elementos de la educación popular ambiental posibilita la apropiación del territorio con los niños y las niñas de la vereda la Cajita desde la sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje como tejido social?

### **4. OBJETIVO GENERAL**

Constituir una propuesta de Educación Popular Ambiental para la apropiación del territorio con los niños y las niñas de la vereda La Cajita desde la sistematización de experiencias de enseñanza-aprendizaje como tejido social.

### **5. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Indagar los saberes previos de los niños y las niñas de la vereda la Cajita frente al desarrollo, ambiente, territorio y la comunidad.
- Diseñar la propuesta desde los elementos de educación popular ambiental para el reconocimiento del territorio.
- Consolidar la propuesta de Educación Popular Ambiental desde la sistematización de experiencias.

## 6. ANTECEDENTES

Para el desarrollo de este trabajo se ha hecho la revisión de referencias en relación a la sistematización de experiencias retomada en este documento como la ruta metodológica; propuestas de educación popular ambiental dentro del marco internacional y local; y planteamientos investigativos alrededor del territorio y su apropiación.

El texto “Dificultades, retos y estrategias en la enseñanza de la educación ambiental a través del abordaje de algunas problemáticas ambientales” (Peña, K.R.2014), muestran las dificultades de la enseñanza al centrarse en la reducción de su campo teórico-práctico, el modelo de educación para el desarrollo sostenible, la emergencia de un trabajo colectivo y la mirada de los problemas ambientales como procesos aislados de los sujetos inmersos en el ambiente. Por lo que plantea unos retos alrededor de la formación de maestros comprometidos con la transformación social, la educación ambiental como un campo pedagógico-práctico y el trabajo transdisciplinar en la escuela, lo que permite la comprensión de las realidades del país y con ello la generación de nuevas estrategias para traspasar las aulas y aportar en la toma de decisiones éticas y comprometidas con las realidades socio-ambientales de las comunidades. Lo que soporta en el trabajo de grado, la relevancia de dar un sentido diferente a la enseñanza de lo ambiental desde la problematización del contexto lo que denota participación en los territorios con y para las comunidades, todo ello dentro del marco de una práctica significativa tanto para el maestro como para los estudiantes.

En relación con lo anterior, es importante resaltar la urgencia de entender lo ambiental desde diferentes miradas y de esa manera romper con los esquemas tradicionales instaurados en la escuela que muestran las realidades de forma reducida dejando de lado posturas y necesidades propias de las comunidades, así como lo plantea Morales, et al, (2016) en su trabajo en el que diseñaron, ejecutaron y evaluaron un programa de educación popular ambiental para el manejo sustentable de recursos naturales, a fin de mejorar relaciones entre la comunidad y su entorno natural, a través de la acción participativa, en una localidad rural campesina ubicada en una zona de ecotono, al suroeste del Estado de México. Para ellos el factor participación de los pobladores fue importante para identificar diversas problemáticas ambientales que existen en la zona de estudio, así como para presentar alternativas a los problemas planteados y emprender propuestas para modificar la relación del ser humano con la naturaleza a nivel local. Propusieron la educación popular ambiental para el manejo sustentable de recursos naturales, como una alternativa con visión pedagógica y acción participativa, que incentivó a que los habitantes de la comunidad de Progreso Hidalgo, adquirieran una nueva actitud con la que modifiquen las relaciones que históricamente han causado daño a su ambiente, y así propiciar que los habitantes de la comunidad se inserten en un sistema de valores y un esquema social de relaciones más solidarias, cooperativas, autónomas y equitativas. Se llevaron a cabo 4 etapas metodológicas: 1) Investigación en donde identificaron necesidades de aprendizaje y problemas de interés de la comunidad; 2) Educación, allí se consolida una propuesta curricular de educación ambiental por medio de dos programas impartidos en doce talleres; 3) Acción, en donde se llevaron a cabo experiencias de educación popular ambiental, realizando talleres con niños, mujeres y hombres; 4) Acción –Reflexión- Acción, donde evaluaron los resultados de las experiencias. Concluyen en sus resultados mostrando la

capacidad de los participantes al definir, ejemplificar y plantear alternativas acordes a su realidad.

Es interesante ver la propuesta metodológica y pedagógica de la Educación Popular Ambiental (EPA) que los autores le dan a su trabajo, al mencionar que la EPA retoma presupuestos como la reflexión de lo particular a lo general, partir de la práctica a la teoría y después renovarla, la valorización y revalorización del saber popular, una asunción amplia del proceso educativo, con la participación de sectores cada vez más amplios de la sociedad; todos éstos son elementos que aportan a la revalorización de los presupuestos metodológicos en la convergencia del papel protagónico y participativo de la población local, la comunidad y espacio rural, como un escenario rico para realizar experiencias relacionadas con lo ambiental y popular.

Villarraga (2015), en “Caminos reales: aula ambiental como estrategia para la apropiación del territorio en Sibaté (Cundinamarca Colombia)” plantea como a partir del territorio es posible que nazca una apropiación material o concreta no sólo desde la creación humana, sino desde el hecho de que un ser vivo de origen al territorio, a su vez, también da la posibilidad a que exista territorio gracias a una apropiación inmaterial de la superficie terrestre. Propone las aulas vivas dentro de la escuela como una estrategia en la formación de nuevos individuos que se educan sobre y en el territorio, es decir, que, a partir estrategias educativas enfocadas a las problemáticas ambientales, las comunidades pueden desarrollar el interés por la conservación de la naturaleza y la vida en sociedad. Con ello, se soporta la intención de la propuesta de educación popular ambiental con los niños y niñas de la Vereda la Cajita, espacios en donde los sujetos asuman su entorno como espacios de discusión de las dinámicas propias que presenta su territorio, articulando así el

conocimiento de todos los actores que influyen en él y generar alternativas educativas para darle una dinámica consciente que provenga del ejercicio de praxis – conocimiento – praxis.

Por consiguiente, es pertinente resaltar la importancia del fortalecimiento del trabajo en comunidad, en este caso, con un enfoque en lo que atañe a lo ambiental, así como lo plantea Rubio (2014), en “Escuchar para comprender: apropiación y construcción social del conocimiento ambiental a través de un proceso de investigación participativa en el Área Metropolitana del Valle de Aburrá”, hace una aproximación al destacado papel que pueden ejercer las metodologías participativas para la apropiación y la construcción social del conocimiento sobre asuntos de carácter ambiental. Por lo que resulta imprescindible que, más allá de técnicos y expertos, las propias comunidades tomen conciencia de la necesidad de formar parte activa en la definición del modelo en dónde el trabajo comunitario puede servir como una valiosa herramienta pedagógica que facilite la reflexión, por lo que el proyecto considera el proceso investigativo participativo como una poderosa herramienta pedagógica con capacidad para la transformación social, en ese sentido, se parte de un compromiso claro que es el no tratar de recoger alguna información del territorio y abandonarlo sin reparos y por el contrario, se persigue la idea de que los participantes aprendan a interpretar con el fin de lograr una futura autogestión en la resolución de conflictos ambientales.

Es interesante la relación que pone Rodríguez (2016) en el trabajo titulado Propuesta didáctica para la apropiación del territorio y la construcción de tejido socio-ambiental de la microcuenca del Río Botello en Manablanca Facatativá, entre escenarios como el aula, la escuela y la comunidad. La metodología de investigación que se desarrolla es cualitativa

bajo el modelo de investigación acción, con base a ello, diseña guías, talleres y recorridos en el territorio como forma de visibilizar las problemáticas socio-ambientales de la microcuenca del río Botello en Facatativá. En este proceso se logró la reflexión introspectiva y colectiva de la comunidad del estado de la microcuenca. Concluye mencionando que escenarios como el aula, la escuela y la comunidad, deben considerarse como espacios complementarios, en tanto, su unidad en la búsqueda de soluciones integrales que promuevan no solo la sensibilización frente a problemas ambientales si no a generar tejido comunitario de transformación en el territorio. Como resultado se construye un álbum llamado “Reconstruyendo memoria sobre la microcuenca del río Botello”. Todo ello ubica la importancia que se le brinda dentro de este trabajo de grado a la promoción de miradas críticas a los contextos socio ambientales desde la reflexión, sin dejar de lado el papel que toma el trabajo en colectividad, en ese querer construir en comunidad y promover cambios significativos desde los territorios teniendo pleno conocimiento de las dinámicas sociales, económicas y ambientales que les atañen a todos y a todas.

Bonilla (2015), en su investigación reconstruyó las prácticas pedagógicas en educación ambiental en torno al proyecto “Ciudadanas y Ciudadanos conociendo y transformando el mundo, para mejorar la vida 2011 – 2014” desarrollado en el Colegio Rural José Celestino Mutis. La investigación buscó identificar relaciones entre el conocimiento contextual, la interdisciplinaridad y la ética ambiental en las prácticas pedagógicas en educación ambiental. Esta se enmarco en el enfoque metodológico interpretativo; su investigación se concibió como un estudio de caso asumiendo la sistematización de experiencias, en donde se trianguló el método de narrativa autobiográfica, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales y la revisión documental. A partir de una descripción densa logró reconstruir

y contextualizar las prácticas pedagógicas develando y revelando experiencias concretas y transformadoras para enseñar a aprender a vivir desde la educación ambiental. Al sistematizar la práctica pedagógica logró objetivar el conocimiento que allí se incorporó, ahora a disposición de la comunidad epistemológica. En medio de la narrativa, llena de razón, emoción y pulsión se lee el sentido común, la teoría y la interioridad que se manifiesta en la vida, encontró, como aspecto principal, que el éxito de las prácticas pedagógicas, permite a estudiantes y docente aprender a vivir, fue posible no solo por promover una ética ambiental fruto del conocimiento contextual y la interdisciplinariedad emergente de él, sino por la autonomía relativa de la docente superando la simplicidad de su propio proceso formativo, acercándose al pensamiento complejo, para así propiciar prácticas transformadoras. En tanto, encontrar trabajos como este, aportan al trabajo de grado la importancia de ir develando, por un lado, estrategias y procesos metodológicos coherentes con los contextos, y por otro lado, la recuperación de la práctica pedagógica articulada a fundamentos teóricos de la experiencia, haciéndola comprensible, fundamentada y con sentido a las metas y acciones en un proyecto ya formulado y llevado a cabo.

Gil (2016), realiza una sistematización de experiencias educativas, llevadas a cabo en el Departamento de Boyacá durante los años 2012 a 2014, en búsqueda de los aportes que desde la Filosofía de la Práxis se pueden hacer a la Educación Popular en el marco de una experiencia educativa rural. Si bien el campo de conocimiento de este trabajo es desde la filosofía, es importante recuperar la ruta metodológica que se realiza allí, en la medida en la que se establecen categorías de análisis dentro del mismo ejercicio de sistematización para posteriormente establecer un marco teórico para la interpretación y análisis del mismo

ejercicio educativo, en tanto, pone al proceso de sistematización de experiencias como un ejercicio de reflexión e interpretación crítica sobre la práctica y desde la práctica, con la finalidad de extraer aprendizajes y compartirlos, venidos de la reconstrucción de factores tanto subjetivos como objetivo, de esa forma se materializa la posibilidad de comprender conceptualmente un tema en específico y aportar en el establecimiento de un camino académico que vincule al estudiante , el maestro y a la comunidad referida en el ejercicio de creación de conocimiento. Así, la sistematización de experiencias permite el empoderamiento, la producción de saber y generación de conocimiento, puesto, que organiza un ámbito propio del conocer desde donde se permite que la práctica de los estudiantes y los representantes de la comunidad aporten sucesos y acontecimientos, cuyo análisis y elaboración dan lugar a elementos importantes del saber disciplinar.

## **7. MARCO TEORICO**

El fundamento teórico y la postura que retoma el trabajo, constituyen la base desde donde se sustentan los análisis y la propuesta constituida, en tanto, se consideran como conceptos estructurantes: La educación popular ambiental, el territorio y la apropiación, la sistematización de experiencias, enseñanza-aprendizaje y, el tejido social.

### **7.1.La educación popular ambiental como una práctica transformadora**

En respuesta a la crisis ambiental que entre otras enfrentan las sociedades y en general la vida en la Tierra, se hace necesario plantear desde la educación, estrategias y formas de acción que permitan contrarrestar dichas problemáticas que ponen en riesgo las dinámicas naturales de la vida, considerando que es desde la educación donde se pueden generar transformaciones en los sujetos y en las comunidades. En ese sentido, la educación popular ambiental (EPA) clarifica la intención política de los procesos educativos con respecto al tema ambiental, explicitando las intenciones de formar sujetos políticos, y desde ellos propiciar la reflexión colectiva; así, la EPA toma fuerza como propuesta a la sociedad, para enfrentar nuevos temas de lucha o para reorganizar los existentes.

En este punto se debe clarificar que a lo largo de la historia se han generado espacios internacionales convocados alrededor del tema ambiental de donde resultaban declaraciones y tratados , todos en concordancia al modelo económico global existente y su reproducción, así, todo ello resultaba ser un elemento que divulgaba las formas y contenidos de lo que respecta a lo ambiental, lo que denota una clara intención de los sectores políticos y económicos dominantes de reproducir “una historia sin sujetos y sin

fisuras; en una continua y coherente trama discursiva que describe una unidad constituida por aproximaciones sucesivas” (Gaudiano,2001, p.142 ).

Así, la percepción del medio ambiente ha superado la fase aditiva para convertirse en una visión integradora, y esto no puede ser un elemento de uso teórico solamente, se complementa de una concepción internalizada y puesta en práctica desde los modos de actuación, en tanto, la EPA presenta otra propuesta interesante: se trata de la coherencia, hacer lo que digo y pienso. Naturalmente, lograr ser totalmente coherentes resulta ser una tarea difícil teniendo en cuenta las características de la sociedad que ha permeado en las formas de pensar y actuar de las generaciones, pero en la medida en la que se intente hacer un acercamiento a esa concepción entrará en cuestión el papel del educador en la sociedad. En ese mismo sentido de coherencia, se ubica geo-territorialmente la educación popular ambiental en territorios latinoamericanos y del caribe, llegando a constituirse a partir de las diferentes luchas de movimientos sociales y ambientalistas, y la pedagogía retomada desde la educación popular, en tanto, en este punto es importante hacer clara mención de que la EPA como alternativa significativa, se gesta y es propiamente latinoamericana, así, sus pilares, luchas, propuestas y reivindicaciones retoman elementos de sus contextos, colectivos y particulares. Por lo tanto, en

La región de América Latina y el Caribe se ha producido y produce pensamiento propio, el que apoyado por intelectuales críticos de otras partes del mundo, puede arribar a la construcción de síntesis transformadoras que nutran los sistemas educativos en la región y contribuyan verdaderamente a superar nuestros seculares y complejos problemas (Flores, 2010, pp, 36 – 37)

Así mismo, Figueredo (2009) afirma:

Existen al menos tres elementos del contexto latinoamericano de los años 80 y 90 que, a pesar de tener expresiones a nivel global, adquieren características locales y regionales específicas que condicionaron la aparición de la educación popular ambiental en la región. Son los siguientes:

- Dimensión social, política-económica y cultural de la problemática ambiental.
- Proceso de transformación social del movimiento ambientalista.
- Incidencia recíproca entre la educación popular y el ambientalismo político o ecología política. (p. 325)

La educación popular ambiental se encuentra también influida en gran medida por la obra de educadores populares de América Latina y el Caribe, entre ellos, José Rivero (1999) y Óscar Jara (2005), de Perú; Alejandro Augier y Esther Pérez (2004), de Cuba; y Moacir Gadotti, de Brasil. Así, encontramos que la educación popular ambiental está orientada hacia el fomento de una conciencia ambiental crítica en los educadores y educandos.

En tanto,

“Está se configura así como un acto político, una concepción para la construcción de la autonomía personal y comunitaria, para la adquisición de la capacidad de decisión y producción de poder que debe ser ejercido descentralizadamente por todos los grupos y por todas las personas” (REPEC y CEAAL, 1994, pp 16-17).

Con ello se hace necesario que desde el planteamiento y desarrollo del trabajo de grado, se ponga en cuestión el esquema tradicional de enseñanza, así como problematizar el contexto con una mirada sistémica y holística a la problemática ambiental que se vive, teniendo plena claridad de los orígenes en relación a causas culturales, sociales, políticas,

económicas tanto a nivel local, en los espacios micros en que actuamos, incidimos, pero sin perder su connotación global promoviendo miradas críticas.

En este punto es menester manifestar que lo ambiental es sólo aprensible si se reflexiona desde una visión sistémica, integradora y compleja, lo que permite pensar ambientalmente dentro de los contextos, entendiendo que lo que nos rodea es un espacio multidimensional, es decir, comprende lo ambiental desde las dimensiones naturales, culturales y políticas lo que conlleva a identificar los problemas del hoy y del mañana, sintetizando el presente y el futuro. En relación a lo anterior, Enrique Leff en la V Convención de Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en La Habana en el 2005, comparte unas reflexiones con los participantes haciendo mención

Es necesario un nuevo giro del lenguaje en la educación ambiental, si nuestro compromiso parte de lo ambiental, no visto este último como aspecto externo a nuestro yo, fuera del sistema del conocimiento que viene organizando el mundo de hoy, la educación ambiental requiere de una desconstrucción, se hace necesario rearticularnos desde los dominios fragmentados, reorientarnos, que exista diálogo entre ciencias y personas.

Como alternativa significativa, la EPA, retoma y hace suyo: el análisis, la reflexión, y la construcción colectiva de las relaciones entre economía, sociedad y naturaleza; reconoce las experiencias, cuestiona modelos sociopolíticos y económicos dominantes que se imponen en la globalización (Flores, 2010, p.40).

Es importante hacer hincapié que en la construcción de educación popular ambiental se debe concebir un proceso educativo consecuente con el carácter biosicosocial del ser

humano, que promueva el saber conocer, saber ser y saber hacer desde y en el sistema sociedad-naturaleza que somos y en el que actuamos.

Por lo que la conciencia de educadores, educadoras y educandos sobre las problemáticas ambientales debe fomentarse sobre la base del cuestionamiento y la crítica a los modelos sociopolíticos y económicos de desarrollo globalizados en nuestro planeta. En tanto, deconstruir y deshegemonizar representaciones y estilos de vida que responden a esos modelos de desarrollo y a la cultura de dominación inherente a ellos, para construir concepciones y estilos de vida coherentes con la realidad es un reto fundamental de la educación popular ambiental. Por lo que los elementos de la educación popular ambiental que se retoman para la constitución de la propuesta en territorio parten de: tener presente el origen latinoamericano lo que denota características de identidad, cuestiona críticamente los modelos sociopolíticos y económicos atribuidos al ambiente, por lo tanto es necesario apostarle a la formación de sujetos críticos a la realidad. Así mismo, promueve la reflexión individual y colectiva, y como elemento crucial hay que hacer mención del poder transformador en esferas sociales y educativas por su carácter político.

## **7.2.Territorio y apropiación para la construcción de sentidos comunitarios**

Como primera medida resulta significativo reconocer que el espacio geográfico es entendido como una representación física y social, está ocupado por territorios, que han sido conformados de acuerdo a una identidad en específico, con un Estado que los determina y con unas características en común. En consecuencia territorio, según Montañez (2001), corresponde a un

Concepto relacional que insinúa un conjunto de vínculos de dominio, de poder, de pertenencia o de apropiación entre una porción o la totalidad de espacio geográfico y un determinado sujeto individual o colectivo. De ahí que cuando designamos un territorio siempre estamos asumiendo, aun de manera implícita, la existencia de un espacio geográfico y de un sujeto que ejerce sobre él cierto dominio, una relación de poder, una calidad de poseedor o una facultad de apropiación ( p. 9).

Es decir que el territorio es la apropiación, delimitación y construcción de fronteras donde se da el ejercicio del poder y la apropiación del espacio, así, Montañez y Delgado (1998) aluden al concepto de territorio mencionado que éste se construye a partir de la actividad espacial y es convergente en los lugares, lo que supone la apropiación del territorio y por tanto la creación de territorialidad , que a su vez promueve o genera una geografía de poder caracterizada por la desigualdad. Todo ello implica que lo que define al territorio son los valores y el significado que se le da a lo que los hombres y mujeres ven y sienten, en ese sentido, se puede afirmar que el territorio es “el escenario de las relaciones sociales y no solamente el marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado” (Montañez y Delgado, 1998, p. 122).

Por tanto, en el territorio es posible identificar las prácticas sociales y los sentidos que sobre estas se configuran, pues hombres y mujeres transforman el territorio constantemente en tanto modifican sus maneras de estar en él, y es justamente esta dimensión dinámica del territorio lo que permite hacer revisiones constantes de su transformación.

Como fundamento de la problemática de investigación es menester mencionar que el modelo de sistema actual y reproducido por años, ha ido socavando en el interior de los

distintos territorios llegando a propagar una desestabilidad nacional alejando a las comunidades de sus raíces, tradiciones, olvidando su historia y desarraigándose de su presente, a tal punto que los hombres, mujeres y niños de las comunidades viven el día a día, la cotidianidad, marcada por la desesperanza a los cambios, incluso por un no reconocimiento de otras miradas que apuntan a sus realidades. En la medida en la que se va explorando, identificando y redescubriendo realidades de las comunidades se van tejiendo sentidos alrededor del territorio y con ello, posturas de participación, decisión y defensa de escenarios propios de los territorios de donde surgen actitudes de apropiación.

En ese sentido, la apropiación de un lugar y la construcción de identidades significan para el sujeto acciones de territorialidad. Según Valbuena (2010) ésta se entiende como

La pertenencia a un territorio a través de un proceso de identificación y de representación, bien sea colectivo o individual, que muchas veces desconoce las fronteras políticas o administrativas clásicas, es decir es la visión en la cual cada uno apropia, se identifica y configura para sí en relación al territorio, generando una afectividad espacial ( p.4).

Por lo tanto, en este trabajo se entiende que el territorio toma sentidos diferenciales en la medida en la que los sujetos que habitan un espacio determinado construyen significados, creencias y saberes representados en las acciones cotidianas del día a día, pero a su vez ello no resulta sólo de la interacción individual del sujeto y los imaginarios que desde la subjetividad se alcancen, la concepción y los sentires alrededor del territorio se enriquecen en la medida en la que éste se construye en comunidad, pues es desde allí que las

comunidades dialogan, reforman, organizan, sueñan y participan en eso que les es común, sus territorios.

### **7.3. Enseñanza-aprendizaje como posibilidad de construcción de sentidos desde las experiencias.**

En el desarrollo de la práctica pedagógica se llevan a cabo procesos que parten de hacer una minuciosa lectura del contexto y sus particularidades, lo que permite entender el cómo, quienes y para qué dentro de un escenario educativo particular. Con tantas particularidades que es menester reconocer que hay otras formas de saber y de construir conocimiento un poco en contraposición del modelo educativo tradicional o “bancario” como lo mencionaba Freire (2005) en La Pedagogía del Oprimido, en donde pone en un mismo escenario al sujeto estudiante y al sujeto maestro dentro de una relación dialógica, no en contradicción ni en una inhibición del poder creador tanto de estudiante como de maestro. Es así como en este punto surge la pertinencia de que se movilice en **la enseñanza, el aprendizaje** y su relación dialógica (enseñanza-aprendizaje) en el proceso de construcción de conocimientos individuales y colectivos en el escenario de la experiencia pedagógica con los niños y niñas de la vereda La Cajita. A continuación se presentan los conceptos de enseñanza y aprendizaje desde diferentes referentes para dar paso a presentar la relación entre ellas, asimismo, se da a conocer la manera en la que se entiende dicha relación desde la propuesta del trabajo de grado.

**La enseñanza** ha estado en reflexiones sistemáticas alrededor de la casilla del “procedimiento” que se le ha atribuido, sin embargo el acercamiento a ella permite ver que hay una complejidad en este acontecimiento, así, Martínez (2003) menciona que debe haber

un repensar la enseñanza en dirección hacia el pensamiento, lo que abre un espacio para la creatividad, la estética y la ética (p.16). Es así que

La enseñanza se fusiona con las formas o las maneras de enseñar, con los procedimientos, con los métodos, con las actividades que planea o posibilita el maestro. Se asimila así la enseñanza al enseñar del maestro, a lo que él hace o tiene que hacer. Si bien la enseñanza pasa por el sujeto y por su quehacer, no se instala allí, no encuentra allí todo su sentido, no se agota ahí; pasa por esos puntos, pero su naturaleza es más compleja. (Boom, 1999, p 141).

Por tanto, la enseñanza es una categoría que permite caracterizar conocimientos, sujetos y prácticas en donde hay que tener presente el contexto si se tiene como horizonte la coherencia entre el discurso (pedagógico y/o biológico) con el ejercicio práctico.

**El aprendizaje** es visto como el proceso permanente que realizan los sujetos para adquirir conocimientos, que se refleja en el desarrollo de actitudes, valores y habilidades, los cuales son generados mediante la experiencia y la enseñanza de manera implícita o explícita (Roa, et al., 2015, p, 55).

Alonso et al. (1994) mencionan que “el aprendizaje es el proceso de adquisición de una disposición, relativamente duradera, para cambiar la percepción o la conducta como resultado de una experiencia” (p.23). Por otra parte, desde la psicología, algunos autores plantean que el aprendizaje humano está directamente vinculado al desarrollo:

El sujeto atraviesa unas formas de relacionarse con la realidad y entenderla que inciden directamente en cómo aprende, y tal vez el aprendizaje impulsa el desarrollo, en esa medida, los sujetos aprenden de manera diferente en función de

sus intereses, sus posibilidades y las situaciones en que se encuentren. Por lo tanto, el conocimiento se origina por la necesidad o dificultad que puede ser inmediata o mediata; por lo que el sujeto tiene que generar un conocimiento nuevo para dar cuenta de la situación y resolver las que sean problemáticas (Delval, 2006, p. 31).

Teniendo en cuenta las posturas anteriores, desde el aprendizaje y la enseñanza, sobresale la relación que se forja entre estas, sin querer afirmar que necesariamente en todo proceso de enseñanza se produzca aprendizaje. Allí hay una relación dialógica (enseñanza-aprendizaje) que desde la propuesta de educación popular ambiental que se quiere constituir en el trabajo de grado, busca un acercamiento aún más a las demandas del contexto, por lo que la enseñanza-aprendizaje promueve capacidades y habilidades individuales y colectivas para aprender la complejidad de la naturaleza y el enfoque ambiental (Esteva y Reyes., s.f) es decir, se intenciona en los sujetos, el desarrollo de capacidades de autoanálisis, autorreflexión crítica de su realidad para la búsqueda permanente de conocimientos y soluciones ante las problemáticas de sus realidades.

Es así, como se retoma lo dialógico de la enseñanza-aprendizaje tomando como punto de partida del proceso los intereses, motivaciones, cosmovisiones que, de acuerdo con sus realidades socioculturales, políticas, económicas y naturales, los sujetos involucrados tengan sobre el tema o fenómeno de la realidad sionatural de que se trate, aunque estos sean empíricos. También asume el vínculo entre enseñanza y aprendizaje como partes indispensables de un proceso educativo que promueve una continua reconstrucción de la experiencia vivida, tanto de educadores como educandos, y se opone a la sola instrucción. A su vez, busca movilizar verdaderamente a los individuos a generar cambios de sus realidades desde lo afectivo, lo corporal, intelectual, conductual, desde su cultura como

seres biosicosociales; y desde tal movilización, promover una verdadera articulación (de razones y sentidos) que posibilite la participación y toma de decisiones hacia esos cambios que han identificado son necesarios.

#### **7.4. Tejido social como apropiación colectiva desde experiencias y realidades**

La modernización ha permeado en todos los escenarios de la sociedad llegando a modificar y establecer ordenes ahora difíciles de modificar, que respondan a sus lógicas y así mantenerse vigentes en las dinámicas de la sociedad; ello ha llegado a romper lazos en las comunidades, sus tradiciones y culturas produciendo una homogenización de necesidades, discursos y concepciones de la realidad. Es tan preocupante dicha situación que se ha llegado a un punto en el que imperan los individualismos, egocentrismo y competencia en la población. Aun así, hay grupos sociales, comunidades y parte de la sociedad civil, que se resiste a dichas lógicas promoviendo la participación, el dialogo y el encuentro.

Sin embargo, resulta urgente involucrarse en aquellas poblaciones y sectores que se ven golpeados por el sistema, pero que no son conscientes de ello, pues han naturalizado esos golpes hacia la cultura, la diferencia, la educación y la naturaleza que les rodea. De allí que cobre sentido la acción y pertinencia de las apuestas desde lo pedagógico, político y ético de la Educación popular y Educación Popular Ambiental en el contexto de un sector rural como lo es la vereda La Cajita (con problemáticas ambientales en el territorio) y la población de niños y niñas que la habitan, esto se afirma teniendo en cuenta la contextualización previa del lugar y sus habitantes, en donde la visión de comunidad, solidaridad y relación con el otro se han destejido y/o carecen de tejido.

Por tanto, toma la vigencia lo comunitario como concepto que permite describir, analizar y encausar ciertas relaciones y dinámicas sociales, y en un contexto de ruptura de las relaciones personales, fragmentación de la vida social, homogeneización cultural e individualismos, lo legítimo es restablecer el vínculo social, reivindicar lo colectivo y valores como la solidaridad y fraternidad. Torres (2002) afirma

Son las experiencias y relaciones cotidianas en torno a un mismo espacio, institución social o actividad las que conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitaria (...) se producen y reproducen los sistemas culturales y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores, los cuales se diluyen, se fortalecen (p,13).

Por consiguiente, pensar en entramar hilos con los niños y las niñas de la vereda La Cajita para hablar de tejido social resultante de todo un proceso en el territorio, parte de entender las realidades y los puntos de convergencia de éstas, de develar sentimientos, miedos y dudas para crear vínculos afectivos, y que rebose en una apropiación colectiva que involucre las experiencias y el saber de cada sujeto de la comunidad.

## **7.5. La sistematización de experiencias como una metodología participativa de investigación sobre una práctica significativa**

Sistematizar es como la siembra del maíz:  
El ordenamiento es como escardar la tierra,  
Interpretar es picar la tierra  
Concluir es poner la semilla.

(Compañero del GAM, sistematización de la población  
desarraigada, Guatemala 1996)

La propuesta de sistematización de experiencias surge desde la preocupación por analizar críticamente prácticas alternativas que recupere saberes y aprendizajes generados y así comprenderlas, fortalecerlas y comunicarlas. En Colombia han surgido varias iniciativas en torno a la sistematización, provenientes tanto de colectivos como el Equipo de Dimensión Educativa, el Grupo Interuniversitario de Educación Popular y en particular el Grupo de Educación Popular de la Universidad del Valle, así como de educadores populares e investigadores sociales como Alfredo Ghiso (1998) (2001), Marco Raúl Mejía (2008) y Alfonso Torres Carrillo (1999).

La sistematización es hoy una corriente investigativa y un campo intelectual autónomo con respecto a otras prácticas sociales, culturales y educativas. Sistematizar la experiencia en torno a una determinada práctica o proyecto educativo, contribuye a tener una mirada más sistémica, colectiva y profunda del proceso vivido, con potencial a trascender hacia una lectura de sentido común de cada persona desde su vivencia. Ello implica, por un lado, reconocer las transformaciones y construcciones de realidad que se han generado desde la práctica, que no siempre corresponden a las que se habían propuesto sus actores y que abarcan desde las más evidentes hasta las más imperceptibles. Es así como desde una metodología participativa es posible considerar la construcción de conocimientos desde el mismo ejercicio práctico en donde se presentan aciertos y desaciertos en su mismo

planteamiento, pero que partir del enfrentamiento con los contextos, sujetos y sus realidades, la práctica toma otro sentido en donde no todo está dado.

Ello implica, re-conocer los saberes individuales y colectivos que se han producido desde la práctica y recrearlos como conocimiento sistemático; para ello, se debe partir del reconocimiento de estos saberes gestados desde la experiencia, pasar por su análisis crítico, hasta alcanzar conocimientos más elaborados y reflexivos acerca de la práctica compartida (Barragán & Torres, 2017, p.37).

La re-apropiación crítica de la experiencia y los sentidos que la han orientado también posibilita renovar y actualizar las orientaciones y propósitos de las prácticas y proyectos, de cara a los desafíos del contexto presente y futuro; así mismo sirve para actualizar los compromisos de sus protagonistas con la transformación y renovación de sus prácticas al darle mayor contenido y alcance. Torres (1999) nos dice que

Generalmente, de una buena sistematización se espera que aporte orientaciones y criterios para fortalecer, mejorar o transformar la práctica, tanto en sus aspectos operativos como en los más estratégicos. Incluso, durante el mismo proceso de sistematización, pueden generarse transformaciones a la práctica. (p. 10).

En este punto es importante resaltar los alcances profesionales y personales posibles dentro del mismo proceso sistematización de la práctica, pues, las personas participantes se reconocen como sujetos sociales con capacidad y posibilidades de transformar las situaciones de desigualdad e injusticia. En tanto posibilidad formativa, estos saberes y la apuesta por relaciones horizontales, fortalecen las dimensiones políticas, organizativas y educativas de las personas implicadas en el proceso en la medida en la que se transforman

los modos de ver, sentir y actuar de las personas. Esta nueva auto-comprensión como sujetos críticos y transformadores, pasa por la producción de nuevas subjetividades instituyentes y emancipadoras se convierten en referentes dentro del campo educativo.

En este punto, reconocer los saberes teóricos y metodológicos producidos en la sistematización se constituyen en aportes a las investigaciones participativas; debido a su carácter situado y diferencial ofrecen posibilidades de re elaboración, socialización y apropiación por parte de los sujetos investigadores.

## 8. MARCO METODOLÓGICO

La propuesta del trabajo es de tipo cualitativo que busca la comprensión del fenómeno social según la perspectiva de los actores a través de participación en sus vidas, se enfoca en significados y experiencias y procura la explicación interpretativa (Moreira, 2002, p.7), así pues, aquí se dio privilegio a la palabra de las personas y su comportamiento observable como fuente primaria de investigación denotando la particularidad de indagación desde la interacción maestra, niños, comunidad y territorio y con ello la interpretación de los momentos, sentires, palabras y experiencias que han pasado por la reflexividad que ello amerita .

Por lo tanto, el enfoque de esta investigación se fundamentó en lo interpretativo que busca el significado humano en un contexto social y su dilucidación y exposición por el investigador, por lo tanto la tarea de la investigación interpretativa es la de descubrir maneras específicas a través de las cuales formas locales y no locales de organización social y cultural se relacionan con actividades de personas específicas en sus elecciones y acciones sociales conjuntas. Para Erickson (1986)

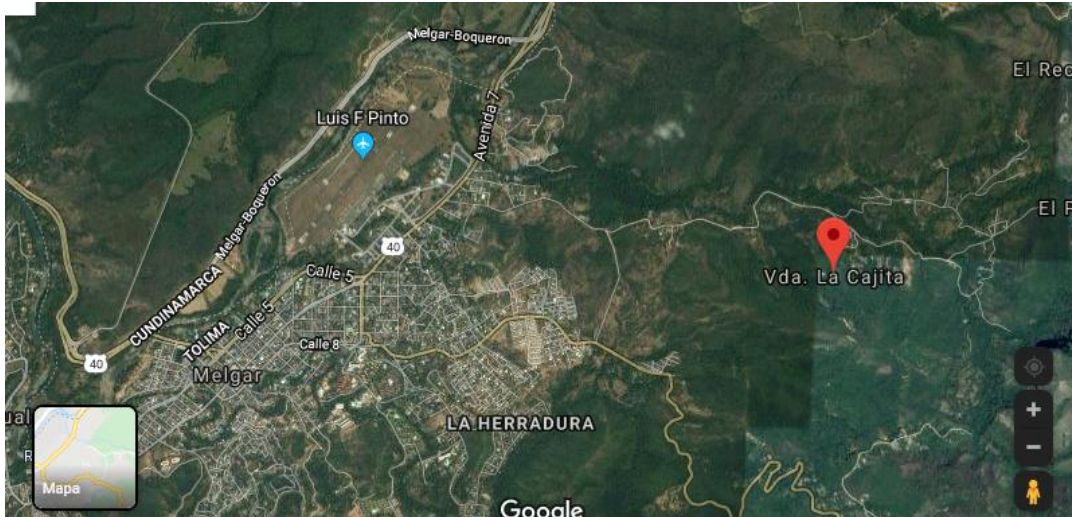
La investigación interpretativa involucra a) intensa y larga participación en el contexto investigado, b) cuidadosos registros de lo que ocurre en dicho contexto juntamente con otras fuentes de evidencia (apuntes, documentos, ejemplos de cosas hechas por los sujetos, grabaciones en audio o en video) y c) análisis reflexivo de todos esos registros y evidencias así como descripción detallada (utilizando la narrativa y transcripciones literales de verbalizaciones de los sujetos). (p.26)

Nota aclaratoria: Se cuenta con los consentimientos informados de los padres para la publicación de las fotografías de los niños y las niñas que participaron en el desarrollo de la propuesta. El formato 009G SI que presenta la universidad pedagógica nacional para publicar la identidad de los niños y las niñas en fotografías (ver formato en anexos).

### **8.1.Contextualización del territorio y su población**

Para el planteamiento metodológico se tuvo en cuenta tres elementos importantes como punto de partida: el contexto físico y geográfico; contexto ambiental; y el contexto de la escuela y los estudiantes con la intención de promover una lógica en la práctica y el discurso, que brindara elementos de coherencia en las experiencias y no se alejará de la realidad en términos de necesidades, propuestas y alcances en el territorio con la comunidad.

En ese sentido, el contexto en el que se enmarcó el trabajo se ubicó en la vereda La Cajita adscrita al municipio de Melgar en el departamento del Tolima, siendo está una de las 26 veredas con las que el municipio cuenta. Por las características de altitud, latitud y humedad, esta zona corresponde a un bosque húmedo tropical. Esta zona climática comprende entre 500 y 900 msnm aproximadamente en relieves quebrados a ondulados. El rango de precipitación promedio anual se encuentra entre 1200-1500 mm y el rango promedio de temperatura oscila entre 24-27°. La humedad relativa, la nubosidad y el brillo solar son moderadas (Alcaldía de Melgar, et al, 2004)



Toma satelital Vereda La Cajita. Fuente: Google Maps. Consultado Noviembre 2019

Esas características se ven reflejadas en la vegetación, fauna e hidrografía de la zona y con ello los usos y des-usos que se le han atribuido a ello que la naturaleza presenta. En tanto, el suelo en la vereda La Cajita se ha venido transformando para el uso netamente turístico, generando disturbios considerables en los ecosistemas presentes en el territorio dejando como consecuencia un detrimento a causa del turismo desbordado que llegó al territorio.

Esos efectos se evidencian en la producción excesiva de residuos que terminan en las orillas de las quebradas, quemadas provocadas, transformaciones en los cuerpos de agua, y la inseguridad percibida por los lugareños.

Todo lo mencionado anteriormente resulta de percepciones propias pero también de las voces de los niños y las niñas que habitan el territorio y sienten de cara las implicaciones de dichas dinámicas para su día a día. Estos niños y niñas, asisten a la escuela veredal, una de las sedes de la Institución Educativa Técnica Sumapaz. Allí, retoman el modelo de escuela nueva, teniendo en cuenta el aula diversa en donde se reúnen estudiantes que cursan desde grado 0 a 5to de primaria, cuyas edades están entre 5 a 12 años. En mesas dispuestas en el salón de clases se agrupan los niños y niñas según el grado en el que se encuentren;

comparten un mismo horario de clases, sin embargo trabajan a diario diferentes contenidos dados por cartillas guía elaboradas por el ministerio de educación y acogidas por la institución. Sin embargo desde observaciones en el aula se pudo evidenciar lo poco que los estudiantes aprendían, pues las clases estaban dadas por actividades de transcripción de los contenidos de las cartillas a los cuadernos, reduciendo las posibilidades de dudas y preguntas hacia el profesor titular sobre temas y conceptos de las diferentes áreas. Los espacios en los que todos los niños y las niñas comparten indistintamente del grado son los descansos, los espacios de toma de refrigerio y las clases de educación física. Sin embargo, por las mismas dinámicas de la vereda, muchos de ellos fuera del espacio de la escuela se encuentran en las quebradas, los negocios en los que sus familiares trabajan, en la misma acción de caminar el territorio y en espacios acordados por ellos para jugar en sus tiempos libres, mientras sus padres y madres trabajan.

El espacio físico de la escuela está constituido por cuatro edificaciones pre-fabricadas, una de ellas es el salón de clases en donde se encuentran de lunes a viernes; la batería de baños que está dividida para niños y niñas ; la cocina en donde hay dispuestas nevera, mesas, sillas y estufa en donde se reciben los desayunos y refrigerios para los estudiantes; y por último se encuentra un aula que está dispuesta para la comunidad de la vereda y bajo el aval de la junta de acción comunal se puede tener acceso a esta. Este último espacio fue el lugar de encuentro y de realización de varias de las actividades realizadas con los niños y niñas por la disposición de sillas, mesas, toma corriente y ventilador, sin embargo hay que aclarar que este lugar no fue el único espacio en donde se llevaron a cabo las actividades, esto teniendo en cuenta el carácter de las experiencias al explorar, conocer, caminar y entender desde todos los puntos el territorio.

Los niños y niñas que asisten a la escuela son hijos de los pobladores adultos de la vereda, muchos de los cuales han nacido y crecido en ese lugar , es decir, son nietos y bisnietos de las primeras personas que habitaron el territorio , esta particularidad fue un elemento importante en la contextualización de la investigación pues brindó información en cuanto a las relaciones que fueron tejidas desde lo comunitario y las formas de entender y vivir la naturaleza hace un tiempo atrás , todo ello contrastado con las dinámicas actuales en el territorio observadas desde una visión externa y corroborada desde las narraciones, frustraciones , dolor y también desde los silencios, todo aquello que se dejó de contar y que se transformó en indiferencia, conformismo, miedo e individualismos haciendo eco en el territorio.

Una vez los niños y las niñas culminan la primaria pasan a hacer el bachillerato en la sede ubicada en el centro de Melgar, al terminar su jornada de estudio vuelven a la vereda a continuar con su día. Sin embargo, en unos casos se vio que los padres de algunos niños y niñas que participaron en las experiencias preferían matricular a sus hijos en la sede central de la institución por motivos como el poco avance en el proceso de aprendizaje y desacuerdos con el método de enseñanza que se lleva a cabo en la escuela de la vereda, aun así, los padres de esos niños permitieron que asistieran a los encuentros planeados en este proceso investigativo , por la cercanía generada con la profesora , el reconocimiento de su familia como personas importantes en acciones sobre el territorio y la frecuencia con la que la ven en temporadas de vacaciones compartiendo con ellos espacios de ocio y recreación, incluso en espacios de toma de decisiones convocados por la junta de acción comunal con la que cuenta el territorio.

Justamente ese vínculo ya establecido con la población, la mirada crítica hacia la realidad, el convencimiento de que la defensa del territorio es a su vez la defensa de la vida y lo vivo, la fuerza de la colectividad y el poder transformador de la educación popular ambiental en este territorio, reunieron los elementos para pensar, soñar y construir los encuentros con los niños llegando a propiciar el diálogo, la confianza y participación haciendo significativa las experiencias y cada uno de los momentos , los que posteriormente pasarían por la reflexividad y la interpretación de todo lo que ocurrió allí.

## **8.2.Evaluación colectiva del proceso**

Numerosas son las nociones y metodologías existentes en la literatura alrededor del tema de la evaluación. En este trabajo se aborda la concepción de evaluación desde el mismo proceso, en el cual los énfasis, como su nombre lo indica, están en el proceso, y no en los resultados ni en los individuos.

Esta fue una evaluación en la que participaron las personas de manera individual, y el grupo mismo, lo que quiere decir que entre ambos y sistemáticamente se emitieron juicios valorativos y reflexiones críticas sobre el proceso vivido, con la intención de corregir su rumbo y perfeccionar el trabajo realizado. Por lo tanto, es el grupo quien finalmente evaluó y se evaluó a sí mismo.

Vista así, la concepción de evaluación que se propuso fue retomada desde la educación popular ambiental la cual tiene una dimensión educativa en la medida en que las miradas y reflexiones de las personas sobre el proceso en que están involucradas contribuyan al cambio, a la transformación de las maneras de pensar y hacer a la continuidad del proceso y

al inicio de otro nuevo, a la incorporación de los aprendizajes en la cotidianidad y al pensamiento de la participación popular.

Se llevaron a cabo 2 evaluaciones bajo la estrategia `el semáforo`, la primera finalizando la fase 1.1: reconocimiento del territorio, y la segunda finalizando la fase 1.3: desarrollo de actividades. Allí se evaluó el aspecto actitudinal (personal y del grupo), aspectos por mejorar, y los aprendizajes.

El proceso evaluativo tuvo momentos específicos de confrontación grupal, de intercambio y socialización de los juicios y reflexiones individuales que fueron los que finalmente conformaron la evaluación del grupo sobre el proceso.

### **8.3. Proceso de sistematización de experiencias**

Se planteó la sistematización de experiencias como la ruta metodológica, aportándole sentido a la propuesta de educación popular ambiental en el territorio, teniendo en cuenta que a partir de ella la mirada a la experiencia pedagógica vivida se puede interpretar desde lo colectivo y lo integrador, de forma tal que llegue a trascender a una lectura crítica y constructiva de la propia vivencia. Todo ello implicó, el reconocimiento de las transformaciones y de la construcción de realidades propiciadas desde el mismo ejercicio práctico, considerando todas las situaciones que pueden surgir allí pero que resultan relevantes en el mismo proceso evaluativo y de la reformulación de la propuesta de educación popular ambiental en el territorio con los niños y las niñas. Dentro de esta propuesta resultó importante re-conocer los saberes de los niños y las niñas en torno al cuidado de la naturaleza y las acciones alrededor de esta y que a su vez se diera cuenta de la

apropiación de lo que ellos consideran su territorio vivo, por lo tanto, se resaltó la pertinencia de partir del reconocimiento de los saberes gestados desde la experiencia seguido del análisis crítico de esos saberes individuales y colectivos que fueron surgiendo en el escenario de la práctica propiciando la re-creación de ello como un conocimiento sistémico.

Por lo tanto, se propuso la construcción de un proceso de sistematización de experiencias como la plantea Jara (1996) quien tiene una concepción dialéctica frente a las prácticas, en tanto, se diseñó un diagrama que dio cuenta de la forma en la que se concibió todo el ejercicio de sistematización de la experiencia de la propuesta de educación popular ambiental en vía de la apropiación del territorio de esos sujetos llamados niños y niñas, ese diagrama refleja desde los *colores* la diversidad del territorio vista desde los mismos sujetos, sus realidades y lo vivo que se encuentra allí; el *tejido*, entendido como esa construcción horizontal, participativa, democrática y colectiva de los diferentes momentos de la propuesta, hilada desde y con la comunidad; el *espiral* como esa representación de avances pero también de retrocesos (válidos dentro de un proceso de enseñanza y aprendizaje) con una visión dialéctica y de renovación de lo que ello implica, en tanto se consideró como posibilidad de partir desde la práctica, teorizar y retomar la práctica, a su vez es el reflejo de la apuesta a una educación liberadora que posibilite vivir lo conceptual desde el desafío mismo del cuidado de la naturaleza. Este diagrama parte de la comunidad, de su territorio y de la profesora investigadora, por lo tanto se encuentran en el centro generador de la propuesta a sistematizar, entendiendo ese centro como movilizador, soñador y transformador.

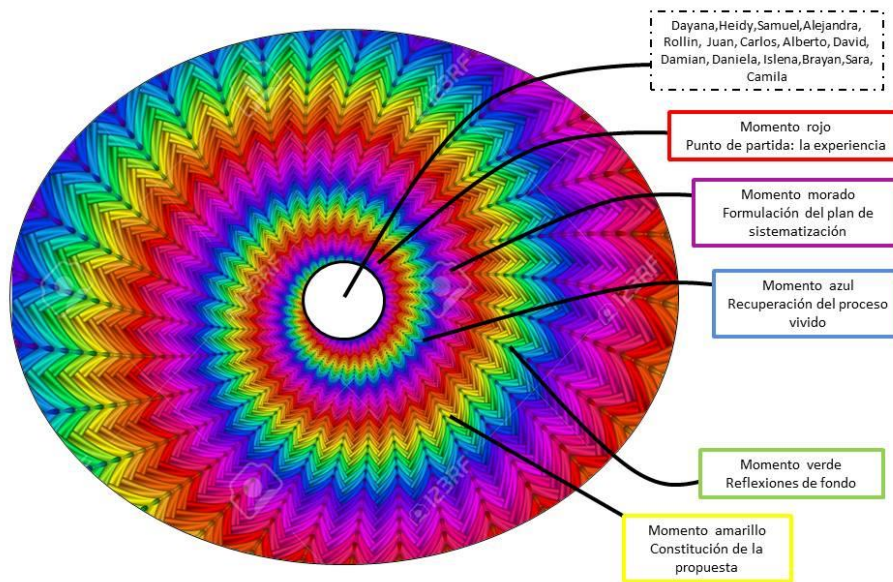


Ilustración 1. Fuente propia. Esquema de la metodología en donde se enuncian los momentos investigativos.

### **Momento rojo (1).**

El punto de partida: la experiencia: Durante esta fase, el énfasis se ubicó en el proceso vivido, por ello se trata de identificar, clasificar y reordenar los elementos constitutivos de dicho proceso. El objeto es recuperar la propia experiencia, para ello se contó con todos los registros de la experiencia.

### **Fase 1. Indagación de saberes previos.**

Esta fase se desarrolló en el escenario de práctica pedagógica realizada en el año 2018 en donde se llevó a cabo la contextualización e indagación de los saberes previos desarrollo, ambiente, territorio y comunidad. Esta fase se plantea partiendo desde la importancia que aquí se le dio al reconocer el pensamiento con el cual los niños y las niñas miran el mundo, sus formas de operar, sus prejuicios y sus habilidades, todo ello producto de experiencias y

de su construcción histórica, pues resulta básico para los procesos de aprendizaje prácticos que encarna la educación popular. Sin este reconocimiento es muy difícil establecer una comunicación educativa que lleve a desarrollar reflexiones amplias. En este punto, la concepción de saberes previos es desde donde partió la acción por la que se optó, otorgándole así, sentidos al contexto. Mejía (2001), argumenta que

La actividad educativa construye un puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos, es decir, entre el mundo construido desde su realidad con la que llegan los actores y los procesos críticos planteados desde las diferentes prácticas de la educación popular (...) un puente entre el saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico que supone una relación de encuentro entre diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no sólo la base del proceso sino también , el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo. (pp. 13-14).

Por eso resulta relevante en la escenarios prácticos de la educación popular, construir condiciones previas propicias que organicen las interacciones básicas de los actores sociales (los niños y las niñas de la vereda) haciendo del acto educativo un acto global de contextualización en cuanto a saberes, metodologías y procesos de aprendizaje, recogidos desde el lugar social y cultural de la población. Después de haber hecho la claridad, a continuación, se presentan las fases y sus divisiones:

## **Fase 1.1 Reconocimiento del territorio**

Lo realizado en un primer momento en el escenario de práctica pedagógica se llevó a cabo en 4 etapas en las que se realizó ejercicios de contextualización desde las diferentes dimensiones que el mismo contexto ameritó tales como el reconocimiento de los distintos escenarios en los que se desenvuelven los niños y las niñas de la vereda, la relación con ellos, la identificación de problemáticas en su territorio y un primer acercamiento hacia la reflexión de la actualidad ambiental y la participación en ello. En la siguiente tabla se encuentran las actividades realizadas inicialmente:

**Tabla 1. Actividades Fase 1.**

<b>Contextualización de los escenarios</b>	
Escenario Vereda La Cajita: De lo departamental a lo local.	Contextualización de la población, sus dinámicas y prácticas; acciones por parte del departamento y la alcaldía en relación a lo ambiental.
Escenario escolar: Dinámicas del aula	Observación participante y no participante en el aula de clases.
<b>Planeación de las sesiones</b>	
Construyendo el contenido	Proyección de las actividades con enfoque didáctico hacia la enseñanza ambiental mediado por la educación popular.

<b>Reconocimiento del territorio</b>	
Cartografía social de la escuela	Actividad 1: “Cartografiando mi escuela” parte 1 (individual) Actividad 2: “La escuela que soñamos”. parte 2( colectiva)
Descifrando territorialidades	Actividad 1: “Cómo percibo mi escuela?.” Así es como vivo mi escuela” Actividad 2: ” Dibujando mi escuela” Actividad 3: “Senderos reales”. Parte 1
Relación de la vida y lo vivo	Actividad 1: “Senderos reales”. Parte 2 Actividad 2: “Vista de Águila” Actividad 3: Carrera de pistas. La vida y lo vivo.

Identificación de problemáticas	Actividad 1: El agua y la vida. ¿Porque la contaminan? Actividad 2: ¿Qué es la basura? La basura en mi vereda. Lectura : ‘La bruja basurera’ Actividad 4: Limpiando la vereda. Actividad 3: ReciclARTE.
---------------------------------	---

Construyendo sujetos desde la reflexión y la acción.

Reflexión cierre	Actividad 1: ¿Qué le pasa a la madre tierra? Actividad 2: Pagamento a la Pacha Mama (Conmemoración del día de la Tierra).
------------------	--

La organización de las actividades para el proceso de indagación, retomaron la metodología de la educación popular (EP) por lo tanto cada actividad tuvo un inicio, un desarrollo y un cierre; asimismo cada actividad dentro de la propuesta de EP considera a cada una de ellas como una alternativa eficaz de trabajo colectivo que involucra dentro de sus objetivos y metas, el trabajo colectivo, a partir de un diálogo de saberes y experiencias desde la voz misma de los participantes, buscando la transformación de una situación ellos. Por lo que la planeación de las actividades dentro de este marco, fue determinante, por lo tanto, cada actividad contó con dos elementos que lo configuraron, un sentido estratégico, es decir acordar el para qué del mismo, y un sentido metodológico, que debe tener en cuenta el partir del conocimiento de las personas, sus intereses, su historias, sus códigos comunicacionales y culturales.

## Fase 1.2. Diseño de actividades

Luego del proceso de contextualización e indagación se llevó a cabo la descripción y análisis de alcances de lo realizado y se procedió a diseñar unos protocolos de clase del segundo momento de la práctica pedagógica (fase 1.3). En este punto es importante ir resaltando la pretensión de coherencia que se le da al proceso, pues no se parte únicamente de los intereses del investigador sino que se va vinculando los intereses y necesidades de la población en concordancia con el contexto.

Se plantearon 7 protocolos de clase (ver anexo 1) que siguieron un hilo conductor temático, en correspondencia a la propuesta de educación popular ambiental y las características e intereses de los niños y niñas del territorio.

Tabla 2. Protocolos Fase 1.2

<b>Sesión</b>	<b>Nombre</b>	<b>Objetivo</b>
<b>1</b>	¿Cuido mi cuerpo?	Reconocer la necesidad del cuidado de los cuerpos mediante actividades que integren lo nutricional, afectivo y social configurando así una conciencia del autocuidado.
<b>2</b>	La naturaleza del sí y del otro. Una relación con otras formas de vida.	Reconocer las formas del otro y sus relaciones mediante actividades de sensibilización, observación y socialización de experiencias con los niños y las niñas de la escuela veredal.

3	Mi hábitat. Red de relaciones.	Comprender las relaciones sociales, biológicas y ecológicas que se entretajan entre los sujetos ( el sí) y el hábitat partiendo de una situación contextual que toca a los niños y las niñas de la escuela veredal.
4	Construyendo naturaleza.	Discutir y apropiar los conceptos de hábitat, nicho y territorio mediante actividades de ejemplificación, conversación y reflexión con participación de diferentes actores de la vereda.
5	Guardianes de la naturaleza en acción.	Apropiar espacios naturales de la vereda mediante actividades de intervención y reflexión por parte de los niños y las niñas de la escuela veredal como ejercicio de compromiso al cuidado de la naturaleza.
6	Imaginando y creando la comparsa por la vida	Reconstruir de forma artística (preparación para la comparsa) el proceso de enseñanza ambiental alcanzado con los niños y las niñas de la escuela veredal.
7	Comparsa por la vida y el territorio.	Socializar a la comunidad de la vereda el proceso de enseñanza ambiental desarrollada con los niños y las niñas de la escuela veredal, mediante una comparsa y exposición de los trabajos.

### **Fase 1.3 Desarrollo de actividades**

Para éste momento se llevó a cabo la implementación de los protocolos en el territorio los cuáles fueron diseñados previamente. Dicha implementación tomó un tiempo de 2 meses debido a los tiempos establecidos para los encuentros con los niños y las niñas y al tiempo atmosférico presentado para esas fechas.

### **Fase 2. Diseño de la propuesta**

Tomando como base los alcances de la fase anterior, se diseñó la propuesta desde los elementos fuerza de la educación popular ambiental y su pertinencia en el territorio y contexto. Para ello se formularon 4 encuentros con los niños y niñas (ver anexo 2) organizados de la siguiente manera:

Tabla 3. Experiencias Fase 2

<b>Sesión</b>	<b>Nombre</b>	<b>Objetivo</b>
<b>1</b>	Identidad y territorio	Reconocimiento del territorio La Cajita a partir de la identificación de identidades individuales y colectivas de los niños y niñas de la vereda.
<b>2</b>	Desarrollo y ambiente	Exponer la incidencia de prácticas desarrollistas en la concepción del ambiente.
<b>3</b>	Naturaleza- soberanía	Identificar en las formas de concebir la naturaleza, prácticas de soberanía de los niños y las niñas de la vereda La Cajita.
<b>4</b>	Comunidad y apropiación del territorio	Reconocer la importancia de tejer comunidad como elemento de apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas de la vereda La Cajita.

Las sesiones se proyectaron desarrollar en el mes de octubre del 2019 justamente en el periodo de las vacaciones escolares, un intervalo de tiempo estratégico para dar un hilo conductor a la propuesta.

En esta fase de diseño aparece la figura del libro de historias<sup>1</sup> el cual se fue construyendo día a día vinculando los aprendizajes individuales durante las sesiones de encuentro y en casa retoma aquello que los adultos tienen por contar, pues allí también van consignadas historias relatadas por sus padres y/o abuelos, y las reflexiones que en familia se comparten, todo ello como posibilidad del tejido social.

Así mismo se llevó a cabo el ejercicio del tejido colectivo día a día en que se fueron entrelazando los sujetos, sus sentires, y los aprendizajes durante cada experiencia, ello para representar la forma en la que se va constituyendo la comunidad, el territorio y las formas de caminar en él.

## **Momento morado (2)**

Formulación del plan de sistematización: Durante esta fase se identifican todos los factores que han intervenido en la experiencia y se establecen relaciones entre ellos. Por lo tanto, se estableció el objetivo de sistematización de la experiencia, el objeto, es decir el qué se va a sistematizar, y se establecieron los ejes que hicieron referencia a los aspectos centrales que atraviesan toda la experiencia.

---

<sup>11</sup> El libro de historias es la representación de tejido social en donde irán consignadas narraciones propias y construidas, teniendo a la base los elementos teóricos y prácticos presentados durante cada encuentro. Se construirá en una libreta que cada uno personalizará creativamente. De cada experiencia se deja a modo de tarea una pregunta que en familia se desarrollará y se consignará de manera escrita en el libro de historias.

### **Momento azul (3)**

Recuperación del proceso vivido: Se llevó a cabo la reconstrucción de la historia de la experiencia. Seguido a ello se ordenó y clasificó la información expresada de forma descriptiva y retomando los distintos registros como la fuente principal de información.

### **Momento verde (4)**

Reflexiones de fondo: Consiste en confrontar los resultados de las dos fases anteriores: el sentido de la experiencia con la recuperación del proceso vivido. Lo que se buscó fue construir una interpretación crítica del proceso para transformarlo. Por lo tanto allí se transitó en procesos de análisis, síntesis e interrelaciones; interpretación crítica y la identificación de aprendizajes.

### **Momento amarillo (5)**

Punto de llegada: Consistió en la constitución de la propuesta de educación popular ambiental.

## **8.4. Matriz de sistematización**

Se construyó una matriz de sistematización de la experiencia desde la cual se pudiera organizar la información, interpretaciones, los alcances, reflexiones y aprendizajes del proceso vivido. En esta se presentan los *ejes*: que son como lo menciona Jara (2014) una columna vertebral que nos comunica con toda la experiencia, pero desde una óptica

específica. Por eso, muchas veces es útil formularlo como una relación entre aspectos centrales. Así mismo, se establecieron unas categorías en cada fase que permitieran analizar, interpretar y reflexionar lo logrado en la experiencia en cada momento, visibilizando las transformaciones que propicia la propuesta de educación popular ambiental en el territorio con los niños y las niñas, para ello se retomaron las bitácoras y los escritos producidos en la práctica pedagógica (ver anexos), así mismo, de las acciones repetitivas, las enunciaciones, afirmaciones y disposición de los niños y las niñas en las experiencias , contribuyeron a la priorización de las categorías, en tanto, estas no se establecen solo desde los intereses prácticos de la EPA, sino que a su vez parte y se nutre de los sujetos participantes.

La matriz de sistematización surgió del planteamiento de preguntas de carácter descriptivos, que permitiera conocer más profundamente lo que paso en la experiencia, en ese sentido, las preguntas formuladas se enmarcaron desde el objetivo y el eje de cada etapa.

<b>FASE 1</b>	
<b>EJE</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<b>Reconocimiento individual y colectivo de las dinámicas socio-ambientales en el territorio</b>	Reconocimiento del territorio
	Identidades individuales y colectivas
	Identificación acción/impacto hombre-naturaleza
	Problematización dinámicas en el territorio
	Otras formas de vida
	Contenidos trabajados y porque

<b>FASE 2</b>	
<b>EJE</b>	<b>CATEGORIAS</b>
<b>Propuestas participativas para el territorio</b>	Formas en la que los niños problematizan
	Sentidos identitarios del territorio
	Naturaleza Vs. Desarrollo
	Enlaces manos (actuar) y cabeza (pensar)
	Articulación con la comunidad
	Papel de los niños y las niñas en el cambio

## 9. ANÀLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El proceso de sistematización se realizó a partir de los cinco momentos planteados en la fase metodológica. A continuación, se irán presentado momento a momento la experiencia que constituyó la investigación y de la que resulta la consolidación de la propuesta de educación popular ambiental.

### 9.1.Momento rojo

En este momento se hizo una recuperación de la experiencia desde la identificación y la clasificación de las etapas que constituyeron cada una de las fases mencionadas anteriormente, todo ello retomando los registros fotográficos de los encuentros y todo lo trabajado en ellos, las bitácoras de experiencias, las reflexiones que fueron surgiendo, y los primeros acercamientos al análisis de lo que estaba resultando.

#### FASE 1. INDAGACIÓN DE SABERES PREVIOS.

##### FASE 1.1 RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO

CONTEXTUALIZACION	ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los métodos de enseñanza implementados por la escuela no responden al contexto de los niños, de donde puede radicar la falta de aprendizajes.</li> <li>• La forma de enseñanza de las ciencias naturales no retoma elementos del contexto.</li> <li>• No se fomenta el trabajo colectivo.</li> <li>• Las actividades se desarrollan en su mayoría de forma individual.</li> <li>• Problemas de tolerancia entre niños y niñas; grandes y pequeños.</li> </ul>
	VEREDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problemas en la recolección de basuras. Basuras en la carretera, las quebradas y entre los bosques.</li> <li>• Turismo acrecentado.</li> <li>• Disputas por el agua.</li> <li>• Poca participación de los pobladores en la toma de decisiones.</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción de actividades acordes a las características de la población.</li> <li>• Priorización temática en coherencia a los elementos</li> </ul>

PLANEACION	identificados en la contextualización. • Vinculación temática con metodologías participativas de la educación popular.
------------	---

Tabla 4.Resultados fase 1.1. Contextualización y planeación

La planeación de las sesiones fue el resultado de la articulación de lo diagnosticado en la contextualización , en tanto, se hizo hincapié en la forma de abordar los temas (que en este caso correspondieron a situaciones particulares relacionadas con el ambiente) y la forma de enseñar, pues esto corresponde a una práctica de vida, por lo que dentro de la planeación se presentaron problemáticas que indudablemente afectan en el entorno natural y el día a día a las personas que habitan el territorio, articulando lo que Guattari (1990) menciona con respecto a las prácticas que desencadenan desequilibrios ecológicos: “el ser humano debe desarrollar nuevas formas de vida, reinventando el ser desde los diferentes ámbitos, es decir, desde sus deseos, sus sueños y la complejidad misma del individuo” ( pp 18-19) . Un aspecto importante en ese momento específico fue el de resaltar en todas las actividades el vínculo que existe entre el conocimiento y la acción, es decir, no es llevar conocimiento porque sí, sino por el contrario es encaminar dicho conocimiento específico de la naturaleza a una acción concreta pero con conciencia y con una reflexión previa a dicha acción, es esto lo que le brinda sentido al proceso de enseñanza de lo vivo en miras a la apropiación del territorio desde una construcción política y social del niño y de la niña.

El desarrollo de las actividades planeadas previamente se dio en escenarios como la escuela, las quebradas, los senderos y las montañas lugares que posibilitaron visibilizar las formas en las que los niños y las niñas reconocen todo su territorio.

De la realización cartográfica de la escuela tanto individual como colectiva se plasmó la idea de territorio desde las ideas comunitarias o grupales, en donde se reflejaron las

relaciones de los sujetos con el espacio, los elementos, actores y situaciones que confluyen en él.



Tomada por Tatiana Peña. Febrero 2018

En la tabla 5 se presentan los resultados de la cartografía social de las escuela y la identificación de territorialidades desde recorridos a ciegas, historias y anécdotas de los niños y un segundo ejercicio de cartografía de la escuela con elementos específicos a identificar.

RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO	CARTOGRAFÍA SOCIAL DE LA ESCUELA	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Los niños y niñas se ubican espacio-tiempo en el escenario de la escuela.</li> <li>-Plasman la idea de escuela desde las ideas grupales.</li> <li>-Identifican lugares, elementos, actores y situaciones que confluyen en la escuela.</li> <li>-Reconocen la escuela como un espacio de encuentro con otros.</li> </ul>
	DESCIFRNADO TERRITORIALIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Narraciones de anécdotas como producto de las sensaciones producidas en el recorrido sensorial.</li> <li>-Identificación de problemas y elementos que les gustaría tener (ver tabla 6).</li> <li>-Lugares de la escuela en donde les gusta estar: el parque, la cancha, el salón.</li> <li>-Algunas quebradas son lugares en donde</li> </ul>

		<p>sienten inseguridad por frecuencia de consumidores y turistas.</p> <p>-Los saberes de la naturaleza son producto de la experiencia, curiosidad y observación, y practicas familiares.</p> <p>-Reconocen lo que puede ocasionar las basuras en las montañas, las quebradas y los bosques.</p> <p>-Nombran quebradas retomando las historias compartidas.</p> <p>-Las quebradas son los lugares en donde más disfrutan estar.</p>
--	--	--

Tabla 5. Resultados fase 1.1. Reconocimiento del territorio. Cartografía de la escuela y territorialidades

<b>SITUACIONES PROBLEMA</b>	No.	<b>Lo natural</b>	No.	<b>Lo material</b>	
<b>Pocas flores</b>	2	Árboles frutales	4	Útiles para artes	5
<b>Inundaciones o encharcamientos en unas zonas de juego y esparcimiento cuando llueve. Para ello han puesto rocas que desvían el curso del agua para evitar posibles situaciones.</b>	2	Peces	3	Mesas	1
<b>Hojarasca en lugares de esparcimiento, lo que se convierte en nido de animales que pueden enfermar a los niños</b>	4	Plantas con flores	3	Sillas	1
<b>La mayoría de las clases son dentro del salón, lo que hace que los días en que la temperatura es más alta afecte las actividades</b>	3	Niños	1	Cortinas	2
<b>Pocos libros ilustrados</b>	2			Sendero para hacer actividad	1

			física	
<b>Mal estado de algunas sillas</b>	1		Juegos para el parque	1
<b>La cancha en mal estado</b>	1		Salón de música	1
	Material audiovisual		2	

Tabla 6. Resultados actividad cartografía de la escuela



Imagen 1. Cartografía social de la escuela. Tomada por Tatiana Peña. Febrero 2018



Imagen 2. Niños y niñas en el ejercicio de cartografía social de la escuela. Tomada por Alexander Zuluaga. Febrero 2018

En la actividad de senderos reales niños y niñas compartieron anécdotas que permitieron identificar las formas en las que ellos configuran desde lo vivencial relaciones y sentidos con el territorio sumado a los saberes de la naturaleza que se van constituyendo desde la cotidianidad, las experiencias, historias de abuelos, exploración y el poder curioso de los niños.



Imagen 3. Senderos reales. Tomada por Alexander Zuluaga. Marzo 2018.

Esos saberes fundados desde la intuición, la experiencia y la tradición se vieron reflejados con afirmaciones como:

Sujeto 1: La utilización de plantas que crecen en la vereda como analgésicos.

Sujeto 5: La espuma que estaba en la superficie de un charco en la carretera es producto de los renacuajos que se encuentran allí.

Una planta en la que sus hojas no se mojaban, las gotas de agua se deslizaban porque en la superficie tenían una capa de aceite que le permitía esto.

Sujeto 2: En otoño las hojas caían al suelo para servir de alimento para los animales pequeños (hormigas),... *'en primavera los caminos de la vereda son muy lindos porque hay muchas flores de muchos colores, yo recojo las que están en el suelo y me las pongo detrás de mí oreja y también le llevo a mi mamá y papá'.*



Imagen 4. Senderos reales. Quebrada la Abuelita. Tomada por Alexander Zuluaga. Marzo 2018

RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO	RELACION DE LA VIDA Y LO VIVO	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocen a los árboles, el cielo, el sol, las nubes, el agua, las rocas, las carreteras y las casas como elementos del paisaje.</li> <li>-Reconocen plantas y animales de la vereda, identifican sus sonidos, en donde viven y la dieta.</li> <li>-Frecuentemente narran los que sus padres dicen de hábitos de animales.</li> <li>-Representan comportamientos de animales, con argumentos retomando lo que ven con frecuencia.</li> <li>-El agua, el sol, la tierra son necesarias para el crecimiento de las plantas.</li> <li>-El pez entierra los huevos para protegerlos de depredadores.</li> <li>-Los animales de su misma especie se protegen entre sí para resguardar su hogar, alimento y crías.</li> </ul>
	IDENTIFICACION DE PROBLEMÁTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>-El depósito de basuras en lugares inadecuados y el vertimiento de aguas negras a las quebradas son problemáticas frecuentes.</li> <li>-El desvío del agua por mangueras puestas en las quebradas.</li> <li>-Saqueo de piedras de las quebradas para provocar profundidad en las quebradas , y para la construcción.</li> <li>-Sensación de peligro producto de los turistas que visitan la vereda.</li> <li>-Problemas de entrada y salida de la vereda por parte de los pobladores en temporada alta por bloqueo en las carreteras.</li> <li>-Diferenciación de las basuras, orgánica e inorgánica.</li> <li>-Propuestas de cambios en las acciones cotidianas para la reducción en la generación de basuras en la vereda.</li> </ul>

**Tabla 7. Resultados fase 1.1 Reconocimiento del territorio. Relación de la vida y lo vivo, identificación de problemáticas**

En la identificación de las relaciones presentes en la naturaleza se realizó la actividad \*Vista de águila\* una caminata a la montaña amenizada por anécdotas e historias que entre líneas permite hacer lectura de las formas en la que conciben , sienten y por ende le atribuyen sentidos al territorio , en tanto, el compartir de los saberes de los niños y niñas desde lo que ellos son, afianza lazos comunitarios con el compañero, la vecina, la tía, el fontanero, por tanto se va formando un entramado lleno de sentidos.

De la representación de los ejemplos de relaciones biológicas resultaron las siguientes afirmaciones:

- La mariposa y la flor son organismos vivos. La mariposa tiene las alas (unos dijeron que eran 2 y otros 4), patas, 2 antenas y una lengua larga con la que toman el néctar de las flores. Sujeto 3: *“las mariposas toman este líquido para poder volar”*. Sujeto 1: *“las raíces de la planta están en la tierra y de allí toman nutrientes y el agua”*; Sujeto 5: *“el sol lo necesitan las plantas para tener el color verde”*.
- Sujeto 4: *El pájaro carpintero alimenta a sus polluelos, macho y la hembra se turnan para llevar alimento*; Sujeto 1: *“ el pájaro carpintero alimenta a las crías de lombrices y saltamontes”*; Sujeto 2 : *“los pájaros pasan las lombrices a los polluelos de pico a pico”*; Sujeto 1: *“algunos alimentan a sus crías con animales que los padres ya se han comido”*.
- Los niños representaron los peces, los huevos, la tierra y el agua. Sujeto 8: pregunta *“¿por qué los peces guardan los huevos en la tierra, y ¿los peces pueden estar en la tierra?”* ; Sujeto 4 : *“ los peces entierran los huevos para protegerlos de los depredadores”*. Allí identificaron el agua y la tierra como elementos no vivos que posibilitan la vida de esos organismos.
- Los niños representaron a hormigas obreras en fila que son protegidas por otras (más grandes). En la explicación de la representación mencionaron: Sujetos 1, 3, 5: *“las hormigas más grandes protegen los caminos y a las hormigas obreras para defenderlos de depredadores y puedan llevar las ramas, hojas, pétalos y semillas al hormiguero”*.



**Imagen 6. Representación pájaro carpintero alimentando los polluelos. Tomada por Tatiana Peña. Marzo 2018**



**Imagen 5. Juego de pistas. Tomada por Alexander Zuluaga. Marzo 2018**

Se realizó una actividad creativa como cierre reconociendo en las artes la capacidad de disfrute, imaginación y el trabajo colaborativo entre niños y niñas, entre grandes y pequeños. La respuesta por parte de ellos fue bastante receptiva y divertida en donde reconocen que no son actividades que hagan en la escuela.



**Imagen 7. Actividad de arte. Tomada por Tatiana Peña. Marzo 2018**



**Imagen 8. Levantamiento de residuos en la vereda. Tomada por Alexander Zuluaga. Abril 2018**

Del ejercicio de identificación de problemáticas locales hubo la iniciativa por parte de ellos de llevar a cabo una jornada de limpieza a la vereda, reconociendo que esta es una acción que va más allá de recoger basura sino que a su vez permite divulgar a la comunidad una situación real, actual y que reconozcan que los niños y las niñas de ese lugar toman medidas sobre esta situación, Sujeto 1:...”*si los grandes y los turistas nos ven recoger basura, les va a dar pena... y que vean que nosotros si somos capaces de hacer lo que ellos no... y si otros niños nos ven , van a querer apoyarnos*”.

Se llevó a cabo la lectura de un relato corto y fantasioso titulado `La bruja basurera` (ver anexo 3) un acercamiento a la realidad de la humanidad con un poco de ficción, pero que fue una lectura que problematizo las reales fuentes de la situación actual del ambiente, se reconoció que el cambio es necesario y que no se da por magia por lo que son necesarias las acciones; ubicó a la infancia como sujetos con poder de cambio.

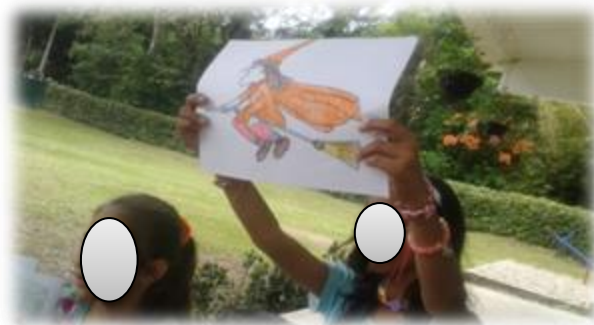


Imagen 9. La bruja basurera. Tomada por Alexander Zuluaga.  
Abril 2018

<p>RECONOCIMIENTO DEL TERRITORIO</p>	<p>CONSTRUYENDO SUJETOS DESDE LA REFLEXION</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen las causas por las que el planeta tierra se encuentra en desequilibrio.</li> <li>• Reconocimiento de los actores que ocasionan los grandes impactos sobre la naturaleza y establecen razones a ello.</li> <li>• La vinculación de las madres de los niños al espacio de mística de manera voluntaria, asumiendo compromisos conjuntos a sus hijos.</li> <li>• Establecimiento de compromisos de: más amor, respeto, amistad, responsabilidad reflejada en las acciones diarias con otros, incluyendo la naturaleza.</li> <li>• Generación de interrogantes a problemáticas que no se evidenciaban en el territorio.</li> <li>• Cambio de actitud del grupo finalizando el espacio , considerando el espacio de mística como un ejercicio nunca antes realizado. Al inicio hubo sorpresa e inquietud por la novedad del espacio y finalizo con actitudes de calma y tranquilidad.</li> <li>• La mística es un potente ejercicio de escucha y reflexión</li> </ul>
--------------------------------------	--	---

Tabla 8. Resultados fase 1.1. Reconocimiento del territorio. Construyendo sujetos desde la reflexión.

La actividad de “ALEEEEEERTAAA. ¿Qué le pasa a la madre tierra?” fue un ejercicio de reconocimiento de la actualidad ambiental la cual tuvo silencios pero también momentos de escucha de palabras que invitaban a pensar, hacer memoria y a reflexionar del papel que cada uno de los niños tiene hacia la defensa de ese territorio que la vida les ha dado , por lo tanto, la tarea que ese momento dejo fue rechazar el tipo de individualidad que se ha impuesto durante siglos en respuesta del modelo económico (capitalista) que ha trabajado en la reproducción del pensamiento antropocéntrico en donde impera el beneficio del hombre sobre las demás especies sin importar lo que ello implique.



Imagen 10. Aleeeeerta. ¿Qué le pasa a la madre tierra?  
Tomada por Tatiana Peña. Abril 2018

Pero no fue solo reconocer una problemática, sus causas y sus efectos, a ello se le sumó el comprometerse, llegar a acciones que contribuyan en la mitigación de cierta situación particular, por lo que en la parte final de la mística, cada niño en una palabra resumió su compromiso con la madre tierra, palabras: amor, respeto, amistad, responsabilidad, este compromiso le dio nombre a las semillas que sembraron en recipientes que llevaban su nombre. De nuevo, estas actividades tienen un trasfondo místico que permite que haya conexión entre el pensamiento, el sentimiento y reflexión individual y colectiva.



Imagen 11. Pagamento a la Pachamama.  
Tomada por Alexander Zuluaga. Mayo 2018



Imagen 12. Reconocimiento de los ofrecimientos de la Pachamama.  
Tomada por Alexander Zuluaga. Mayo 2018

¿Cómo vamos?

Previo al diseño de las actividades se llevó a cabo la evaluación colectiva del proceso mediante la actividad “el semáforo” en esta los colores son indicadores de aspectos específicos, el color rojo representó situaciones que no les agradó y/o gustó, el color amarillo indicó los aspectos por mejorar y con ello propuestas o posibilidades, y el color verde indicó los aspectos que más les gustó, les significó y llamo la atención.

A continuación, se presenta una tabla con los resultados de la evaluación colectiva:

Aspectos que le gusto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las manualidades realizadas.</li> <li>• El saludo al sol</li> <li>• La música en el inicio de los encuentros</li> <li>• Lectura del cuento `el cardumen de la amistad`</li> <li>• El pago a la pacha mama</li> <li>• Los juegos</li> <li>• Compartir con los amigos y la profesora</li> <li>• Salidas a las quebradas</li> </ul>
Aspectos por mejorar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Más frecuencia en los espacios de encuentro.</li> <li>• El interés de algunos compañeros con el espacio</li> </ul>
Aspectos que no le gusto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El personaje de la bruja basurera</li> <li>• El desinterés de algunos niños por lo que se realiza en los encuentros</li> <li>• La poca asistencia de niños los días sábados</li> </ul>
Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valores como el compañerismo y la solidaridad</li> <li>• Es importante cuidar la naturaleza</li> <li>• Cuidar el agua</li> <li>• Agradecerle a la naturaleza por lo que nos da</li> </ul>

Tabla 9 . `El semáforo` Fase 1.1 Indagación de saberes previo

## FASE 1.2 DISEÑO DE ACTIVIDADES

<p>DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES</p>	<p>-Vinculación de los elementos identificados en la fase anterior. -Establecimiento de categorías a partir de los sujetos y de la interpretación de sus acciones y sus palabras (ver anexo 5). Categorías:  <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconocer</li> <li>2. Ubicar e identificar</li> <li>3. Cuestionar</li> <li>4. Escuchar</li> <li>5. Expresar</li> <li>6. Relacionar</li> <li>7. Participar para transformar</li> <li>8. Decidir</li> <li>9. Cuidar</li> </ol> <p>-Darle continuidad a la vinculación de metodologías participativas, creativas y con poder transformador propias de la educación popular ambiental.</p> </p>
--	--

Tabla 10. Resultados fase 1.2. Diseño de actividades

## FASE 1.3 DESARROLLO DE ACTIVIDADES

	<p>¿CUIDO MI CUERPO?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconocen que hay cambios en el cuerpo producto de acciones cotidianas como correr, nadar, bailar.</li> <li>• Les produce tristeza el maltrato, las injusticias y la violencia; les produce alegría la familia , el hogar y los amigos; les produce rabia la violencia a los niños, las mujeres y a los animales.</li> <li>• Reconocen que el aseo, comer frutas y verduras, bailar, jugar, compartir con la familia, divertirse y ser felices son acciones de autocuidado.</li> <li>• Afirman que hay partes del cuerpo que requieren de cuidados especiales: genitales, manos, pies, oídos.</li> <li>• Establecen diferencias con sus compañeros, en</li> </ul>
--	------------------------------	--

DESARROLLO DE ACTIVIDADES		<p>términos de acciones, y gustos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencian acciones particulares en niños y en niñas.</li> </ul>
	LA NATURALEZA DEL SI Y DEL OTRO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mediante las categorías sexo y género se establecieron semejanzas y diferencias de niños y niñas.</li> <li>• Reconocen la diversidad presente en el grupo desde las formas de actuar, hablar y sentirse bien consigo mismo.</li> <li>• Comprenden que hay otras formas de vida diferentes a sus semejante (otros humanos), logran establecer diferencias y semejanzas, ello desde el concepto ‘estímulo’ (señal interna o externa que produce una reacción).</li> <li>• Hongos, bacterias, plantas y animales son otras formas de lo vivo.</li> <li>• Reconocen que esos llamados otros también necesitan de cuidado, en tanto identifican formas de cuidar al otro ; acciones como respetar, escuchar, tolerar, defender, apoyar, querer.</li> </ul>

Tabla 11. Resultados fase 1.3. Desarrollo de actividades. ¿Cuido mi cuerpo?- La naturaleza del sí y del otro.



Imagen 13. Sonrisas en el espejo.  
Tomada por Tatiana Peña. Septiembre 2018

DESARROLLO DE ACTIVIDADES	MI HABITAT RED DE RELACIONES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifican las relaciones que se dan entre organismos de la misma especie con otras especies, llegando a crear redes cortas relacionando organismos con elementos de la naturaleza como agua, rocas, tierra, aire, montañas.</li> <li>• Reconocen que las acciones sobre la vida y lo vivo representan impactos en la naturaleza de éstos generando cambios en las relaciones naturales.</li> <li>• Reconocen que las situaciones problema son todas aquellas acciones cotidianas que influyen negativamente en la naturaleza .</li> <li>• A partir de la problemática de contaminación del agua de la vereda identificada previamente se hizo el reconocimiento de todo lo que confluye allí en términos ambientales, actores implicados , consecuencias y posteriormente se atreven a hacer propuestas de participación ( ver anexo 6)</li> <li>• Niños y niñas manifestaron rechazo por parte de algunas actividades que representaban peligro para la naturaleza y por ende a ellos mismos , en tanto presentan sus posturas frente a las problemáticas ambientales que hay en su vereda.</li> <li>• Reconocen bajo la figura de guardián de la naturaleza una alternativa propositiva de asumir un papel de divulgación de un mensaje importante a su comunidad.</li> </ul>
---------------------------	------------------------------	--

Tabla 12. Resultados fase 1.3. Desarrollo de actividades. Mi hábitat-Red de relaciones

El momento de comprender las relaciones sociales, biológicas y ecológicas se basó en la situación contextual de contaminación de las aguas de las quebradas, para ello se hizo uso de la cartilla ´mensajes el agua´ de Masaru Emoto que en su narrativa contribuye a entender implicaciones de las prácticas diarias en relación con el agua y presenta su experimento alrededor de ello.



Imagen 14. Los mensajes del agua.  
Tomada por Tatiana Peña. Septiembre 2018



Imagen 15. Construyendo copos de hielo.  
Tomada por Tatiana Peña. Septiembre 2018

Se identificaron las problemáticas alrededor del agua vigentes en la vereda como impactos en el agua por parte de los turistas que por temporadas visitan la vereda y sus quebradas, la cercanía de empresas petroleras que se encuentran activas llegando a contaminar sus aguas, y lo afirmado por el sujeto 3: *“mis padres han dicho que en las hojas de los árboles de la casa han encontrado cenizas y un aceite negro al cortar las ramas”*. Una vez entendidos los postulados de Masaru Emoto, se aterrizaron las acciones concretas y posibles del contexto de los niños. Se llevó a cabo la manualidad de los copos de hielo intentando representar la forma que consideran tomarían los copos de hielo con cuidado, respeto, amor, y las formas que tomaron esas aguas a las que se les vierten detergentes, aceites, basuras y demás.

DESARROLLO DE ACTIVIDADES	CONSTRUYENDO NATURALEZA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprenden el concepto de <b>nicho</b> ecológico como el conjunto de todas las condiciones necesarias para vivir (condiciones ambientales, físicas, recursos)</li> <li>• El concepto de <b>hábitat</b> es comprendido como el lugar con características específicas para una población.</li> <li>• Reconocen a partir de ejemplos del contexto elementos y condiciones necesarias para el organismo ( hormiga, árbol de mamoncillo , árbol de mango, arañas)</li> <li>• Ejemplifican a partir de problemáticas de su contexto la incidencia de los humanos en la ruptura de las redes existentes en la naturaleza.</li> <li>• Representan la vereda en un mapa ubicando</li> </ul> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. los lugares frecuentes de encuentro: la escuela, la montaña y el lugar en donde se realizan las reuniones de la junta de acción comunal.</li> <li>2. lugares que representan peligro: lugares con olores desagradables, tiendas en donde venden cerveza, lugares donde pueden encontrar animales peligrosos, lugares que están inestables (carreteras), lugares en donde se han presentado casos de inseguridad.</li> <li>3. lugares que más les gusta: la bocatomá, la montaña y las quebradas.</li> </ol> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Representación colectiva del territorio desde las distintas interpretaciones de este en donde se plasmaron características, dinámicas y formas de sentir y percibir los distintos lugares que componen ese territorio.</li> <li>• Construcción del concepto <b>territorio</b> a partir del ejercicio de cartografía social: <ul style="list-style-type: none"> <li>*lugar en donde se nace y crece,</li> <li>compuesto por familias * *Lugar en donde se estudia y se trabaja* * vereda La cajita* .</li> </ul> </li> </ul>
---------------------------	-------------------------	--

Tabla 13. Resultados fase 1.3. Desarrollo de las actividades: Construyendo naturaleza

DESARROLLO DE ACTIVIDADES	IMAGINANDO Y CREANDO LA COMPARSA POR LA VIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construcción colectiva y participativa de la forma de presentación de los trabajos realizados en la fase 1.3</li> <li>• Distribuir responsabilidades para las exposiciones.</li> <li>• Construcción manual de los guardianes de la naturaleza en espacios de trabajo colaborativo.</li> <li>• Construcción colectiva del guion de la representación de * Guardianes del territorio* ( ver anexo 4)</li> </ul>
	COMPARSA POR LA VIDA Y EL TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Divulgación a padres, profesores y estudiantes de todo el proceso con los niños y las niñas.</li> <li>• Participación activa de estudiantes y padres durante la exposición.</li> <li>• Presentación a modo de exposición por stand de los momentos, aprendizajes y trabajos realizados por los niños y las niñas.</li> <li>• Apropiación discursiva de los niños y las niñas en las exposiciones.</li> <li>• Reconocimiento del proceso por parte de los padres resaltando el compromiso y los espacios de aprendizaje y diversión en el que sus hijos participaron.</li> <li>• Capacidad organizativa y de cumplimiento de responsabilidades de los niños de acuerdo al orden de la presentación (organizada por ellos).</li> <li>• Los niños y las niñas reconocen la vereda la Cajita como su territorio y comunican su papel como habitantes de ella.</li> </ul>

Tabla 14. Resultados fase 1.3.Desarrollo de actividades: Imaginando y creando la comparsa por la vida- Comparsa por la vida y el territorio

La sesión de imaginando y creando la comparsa por la vida se dividió en dos momentos: la construcción de las máscaras de los guardianes y la construcción colectiva de la muestra del cierre. La construcción de los guardianes a partir de las manualidades fue en espacio de trabajo colaborativo y de mucha dedicación por parte de los niños. La construcción colectiva de cierre se construyó a partir de las ideas de los niños y del mensaje que querían dar a sus compañeros y familiares.



**Imagen 16. Construcción de los guardianes de la naturaleza.**  
Tomada por Tatiana Peña. Octubre 2018

La muestra denominada por los niños y las niñas “Los guardianes de la naturaleza” se presentó a los padres, profesores y compañeros a modo de exposición.



**Imagen 17. Compartiendo la experiencia.**  
Tomada por Alexander Zuluaga. Noviembre 2018



**Imagen 18. Puesta en escena de los guardianes de la naturaleza.**  
Tomada por Tatiana Peña. Noviembre 2018

La evaluación de la fase 1.1 correspondiente a la indagación de los saberes previos , se llevó a cabo la técnica de evaluación llamada “el semáforo”, que buscó evaluar de forma grupal el proceso, por lo tanto, se hizo uso de los colores del semáforo como indicadores de aspectos específicos, el color rojo representó situaciones que no les agradó y/o gustó , el color amarillo indicaba los aspectos por mejorar y con ello propuestas o posibilidades, y el color verde indicaba los aspectos que más les gustó , les significó y llamo la atención.



**Imagen 19. Evaluación fase 1.1. ‘El semáforo’**  
Tomada por Alexander Zuluaga. Noviembre 2018

A continuación se presentan los resultados de la evaluación:

Aspectos que le gusto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas las manualidades realizadas</li> <li>• La representación de los guardianes</li> <li>• Lectura del cuento 'El cardumen de la amistad'</li> <li>• Las visitas a las quebradas</li> <li>• Recorrido sensorial</li> <li>• La jornada de limpieza a la vereda</li> <li>• Los juegos y la música</li> <li>• Dibujar al compañero</li> <li>• Dibujar el mapa de la vereda</li> </ul>
Aspectos por mejorar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizar el tiempo para que sean más frecuentes los encuentros.</li> <li>• El comportamiento</li> </ul>
Aspectos que no le gusto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones convivenciales que indispusieron al grupo.</li> <li>• Las dificultades de algunos compañeros para asistir a los encuentros.</li> <li>• Nada les disgusto.</li> </ul>
Aprendizajes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuidado por la naturaleza y por el agua</li> <li>• Trabajar en grupo</li> <li>• Es necesario cuidar la vida en la tierra</li> <li>• Cuidarse a sí mismo con la alimentación</li> </ul>

Tabla 15. 'El semáforo'. Fase 1.3. Desarrollo de actividades

## FASE 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA

En la tabla 16 se presentan los alcances en las dos primeras sesiones de la propuesta: Identidad y Territorio, y Desarrollo y Ambiente; para consolidar los logros, se retomaron las conversaciones durante los encuentros, la observación en las actitudes y sensaciones de los niños; las interpretaciones de las narraciones en los libros de historias; los sentires y aprendizajes involucrados en el tejido colectivo (tejiendo territorio).

DISEÑO	IDENTIDAD	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las identidades reflejan lo que cada niño es: sus gustos, lo que le produce felicidad, la forma de relacionarse con otros.</li> <li>- En el territorio hay encuentros de muchas identidades.</li> <li>- Reconocen que hay identidades individuales, que pueden ser semejantes con otras, y también identidades colectivas.</li> </ul>
--------	-----------	--

DE LA PROPUESTA	Y TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Logran ubicar geo-espacialmente el territorio partiendo del país, hasta llegar a la escala de la vereda.</li> <li>- Ubican en el mapa del departamento la vereda y establecen límites.</li> <li>- Caracterizan la vereda, sus lugares, sujetos, símbolos y significados.</li> <li>- Se reconocen como parte del territorio llamado `La Cajita`.</li> <li>- Los motivos de las familia de continuar en la vereda: oportunidad de trabajo, tranquilidad, las personas, la naturaleza y cercanía con la familia.</li> </ul>
	DESARROLLO Y AMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reconocen en imágenes escenarios de la vereda-</li> <li>- Sentimientos que conmueven los cambios en la naturaleza, por la acción del hombre.</li> <li>- Identifican y diferencian problemáticas ambientales.</li> <li>- Reconocen en la deforestación, la minería, contaminación de las quebradas y la producción de basuras las principales problemáticas que impactan negativamente la naturaleza presente en la vereda.</li> <li>- Toma de postura de la realidad problemática en el territorio.</li> <li>- El ambiente es la suma de la naturaleza con el hombre en ella.</li> <li>- Desarrollo es entender la naturaleza como dinero, es arrasar con todo.</li> <li>- Identificación de prácticas desarrollistas en el territorio: el turismo, la creciente construcción de casas , darle precio al agua, la exploración de petróleo.</li> </ul>

Tabla 16. Resultados Fase 2: Diseño de la propuesta. Identidad y territorio/Desarrollo y ambiente



Imagen 20. Ella, él, nosotros: Un compartir de identidades.  
Tomada por Alexander Zuluaga. Octubre, 2019.

La presentación individual por medio de objetos que representara a cada niño fue un ejercicio que permitió por un lado la visibilización de las identidades individuales que determinan la forma en la que se relaciona el sujeto con su entorno, lo vive, lo sueña y se desenvuelve en él; y por otro lado se logró que los niños reconocieran la convergencia o encuentros de esas identidades en su territorio. Una vez se representó gráficamente el territorio (como se puede observar en la fotografía) y la vinculación de los sujetos en él, se reconoció de forma grupal desde la semejanza y diferencia de gustos y formas de reconocerse, la incidencia de los otros en la configuración de identidades, por tanto, hay que ver que en nuestra condición de sujetos sociales esas particularidades y diferencias son justamente las que empiezan a caracterizar comunidades y sus contextos. Es así que los niños y las niñas reconocen que no se puede ser sin el otro, ese otro con el que se encuentra y generan cotidianidades y experiencias, determinantes en la construcción de territorio, reflejo de lo que menciona Montañez y Delgado (1998) justamente al referirse al territorio como un escenario de relaciones sociales y no solamente como un marco espacial que delimita el dominio soberano de un Estado. (p.9)



**Imagen 21. Identificación de prácticas desarrollistas.  
Tomadas por Alexander Zuluaga. Octubre 2019**

La presentación de situaciones de contexto nacional alrededor de prácticas desarrollistas utilitaristas de la naturaleza fue un ejercicio que significó propiciar reflexiones movidas por percepciones y sentires de los niños, todo ello aterrizado a su realidad contextual. En tanto, los niños reconocen las intenciones, implicaciones y sujetos detrás del discurso de desarrollo, en los que prevalece el beneficio del hombre sobre los equilibrios naturales. Todo ello a partir del reconocimiento de elementos de la naturaleza presentes en su territorio, a los cuales se les ha atribuido un valor económico, entre ellas se identificaron: la madera, la tierra, el agua, las rocas. En este punto, es importante relatar las reflexiones en torno al pago del agua en la vereda en donde últimamente se implementaron contadores que llevan el registro del consumo del agua; de allí, por un lado un grupo de niños manifestó el descontento y a modo de injusticia, el pago del agua tan costoso en un lugar de donde nace el agua (montañas), es decir la vereda, y en contraposición a ello estuvo la posición de que los contadores son una forma de regular el consumo desmedido de los negocios: *...si gastan más, que paguen más, y si no quieren pagar tanto, pues que no derrochen tanta agua* (sujeto 3). Esta discusión llevó a identificar el punto que desencadena esas discusiones: la visión de mercantilista de la naturaleza todo ello detrás de discursos de desarrollo.



Imagen 22. Inicio del tejido colectivo.  
Tomada por Tatiana Peña. Octubre, 2019.

En la siguiente tabla están consignados los alcances de las sesiones: Naturaleza y soberanía, y Comunidad y apropiación del territorio

DISEÑO DE LA PROPUESTA	NATURALEZA Y SOBERANIA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En la naturaleza hay relaciones que la acción del hombre rompe.</li> <li>- Formulación de afirmaciones de relaciones que se dan en la naturaleza, afirmaciones fundadas en los conocimientos desde la experiencia.</li> <li>- Evidenciar lo que los niños han establecido como problema para la naturaleza: el turismo elevado, con una caminata grupal.</li> <li>- La soberanía es la defensa del territorio, es identificar lo que afecta a todos y evitar que siga sucediendo.</li> <li>- La sensibilidad que despierta las acciones de ajenos sobre lo que no les pertenece.</li> <li>- Establecen diferencia entre ambiente y naturaleza.</li> <li>- Las acciones de soberanía son propuestas de cambios identificados como necesarios.</li> </ul>
	COMUNIDAD Y APROPIACION DEL TERRITORIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Caracterización de las poblaciones que conforman la comunidad, identificando sus acciones.</li> <li>- La población de niños supera en número a los adultos, bebes, jóvenes y ancianos.</li> <li>- Las acciones más frecuentes en adultos son: trabajo en construcción, trabajo en aseo de casas, cría de gallinas y cerdos, jugar tejo, tomar cerveza.</li> <li>- Las acciones más frecuentes en jóvenes son: estudiar en el pueblo, trabajar en el pueblo.</li> <li>- Las acciones más frecuentes en ancianos: trabajar atendiendo las tiendas de la vereda, cuidar a los nietos, sembrar.</li> <li>- Las acciones más frecuentes en los niños: estudiar, jugar, nadar en las quebradas, acompañar a los papas, caminar en la vereda.</li> <li>- Para los niños vivir en la cajita les produce o representa: felicidad, tranquilidad, amigos, familia, disfrutar cosechar la fruta que se produce en los caminos o jardines de las casas.</li> <li>- Reconocen la necesidad de cuidar lo que hay en su territorio.</li> <li>- Reafirman que la vereda es suya.</li> <li>- Las acciones pasadas realizadas por los adultos (hoy ancianos) representan sentidos de apropiación por el territorio desde los beneficios comunes.</li> </ul>

Tabla 17. Resultados Fase 2: Diseño de la propuesta. Naturaleza-Soberanía/ Comunidad y apropiación.



Imagen 23. Visita del grupo a la quebrada `el cacao` en donde se evidencio la incidencia del turismo desmedido en el territorio.

Tomada por Tatiana Peña. Octubre, 2019

Durante el recorrido del grupo a la quebrada se vio reflejada la problemática del turismo en su territorio identificada previamente. El lugar para los niños representa diversión y felicidad, sin embargo, por la situación que se presentó en ese momento se vieron cohibidos la mayoría de ellos de nadar y jugar por factores como: la cantidad de personas dentro del charco como los niños lo nombran con frecuencia, la basura que vieron alrededor, el peligro que representa para ellos estar en un lugar en donde se consume bebidas alcohólicas; por lo tanto el momento se tornó en llevar a cabo ejercicios de observación a lo que acontecía en el lugar; de allí, la movilización de sentimientos y palabras de oposición a lo que vieron . Esa experiencia significó en ellos reconocer lo legítimo de sentir lo que sintieron: tristeza, rabia, desesperanza. Por lo tanto, surgieron propuestas de cambios necesarios ante los impactos que estas prácticas continuas generan cada temporada de vacaciones en los entornos naturales de la vereda.

La situación presentada anteriormente, representa las formas en la que se configuran constantemente en los sujetos, territorialidades que según Rodríguez Valbuena (2010) es “la pertenencia a un territorio a través de un proceso de identificación y de representación, bien sea colectivo o individual” (p. 14). En tanto, los espacios de la vereda para los niños están cargados de valor y de sentidos, de allí que ante injusticias los sujetos se indignen y tomen postura sobre lo acontece en el contexto.



Imagen 24. Libros de historias.  
Tomada por Tatiana Peña. Noviembre, 2019.

La construcción de los libros de historias resulto ser un ejercicio que vinculo a los padres, abuelos, tíos y niños en el proceso de entender el territorio, caracterizarlo, entramar identidades y apropiarlo. En tanto, niños y niñas comprendieron que el territorio no se puede ver de forma fragmentada, son sujetos sociales, en tanto la constitución de su territorio La Cajita no se dio ni se puede dar con miradas y prácticas individuales, por el contrario es justamente la organización de la comunidad la que proyecta equilibrios, participación, acciones para el bien común y el fortalecimiento de identidades como territorio. En tanto, el tejido social que se refleja en el ejercicio vincula el reconocimiento de lo que son y lo que desea la comunidad, experiencias y acciones con proyecciones de bienes comunes, la historia como elemento que invita a la reflexión de lo que fue el territorio, la comunidad y sus prácticas y de lo que es en la actualidad; retomando a Torres (2002) que afirma

Son las experiencias y relaciones cotidianas en torno a un mismo espacio, institución social o actividad las que conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitarias (...) se producen y reproducen los sistemas culturales y los saberes que dan sentido y

racionalidad a las experiencias de sus actores, los cuales se diluyen, se fortalecen (p. 11).

Por lo que lo legítimo es restablecer el vínculo social, reivindicar lo colectivo y valores como la solidaridad y fraternidad en vista de la apropiación y defensa del territorio.

A continuación, en la tabla 16 se presenta sintéticamente lo que los relatos en los libros de historias cuentan y que permiten de alguna manera rastrear la incidencia de prácticas desarrollistas asentadas en el territorio lo que ha provocado cambios en prácticas de la comunidad que denotan fragmentación en acciones de apropiación del territorio.

Sujeto	Historia 1	Historia 2	Historia 3	Historia 4
1	Su familia es de las primeras en la vereda.	Sembrar, cazar venados	DIBUJOS Y COLLAGE Ver anexos	Construcción de carretera de acceso a la vereda.
	Toda su familia vive allí	Aseo en quintas, cocinar a turistas		
2	Abuelos maternos vivían en la vereda	Deshierbar, sembrar y cosechar cacao y yuca		Puente que conecta los dos sectores de la vereda.
	Papá y mamá se enamoraron y formaron familia.	Construcción , aseo a casas y cocinar.		
3	Por oferta laboral	Sembrar		Gestionar la construcción de los baños para la escuela de la vereda
	Trabajo de sus dos padres	Sembrar y cosechar para el consumo de la casa y la venta		
4	Por oferta laboral	Construcción		Bazares para recoger dinero y construir la carretera
	Por trabajo, la comunidad , naturaleza.	Trabajo en fincas de recreo y verano		
5	Abuelos paternos vivían allí.	Ordeño de vacas, preparación de quesos		Construcción de la bocatomá y de tanques de agua
	Mamá y papá formaron familia	Vende en una tienda de la vereda		
6	Oferta laboral y familia viviendo en la vereda	Deshierbar, criar ganado		Construcción de muro de contención en temporada de lluvias.
	Conformación de familia	Conducción de grúas y cajera		
7	Por oferta laboral	Construcción		Ayudar a preparar en terreno para la construcción de la escuela de la vereda
	Conformación de familia	Venta, cocina de sancocho, aseo a casas		

Tabla 18. Resultados: lo que cuentan las historias



**Imagen 25. Tejiendo territorio.**  
Tomada por Tatiana Peña. Octubre 2019.

El tejido colectivo sesión tras sesión resultó siendo un ejercicio que enlazó sujetos, experiencias, sentires y aprendizajes que: ubico a los sujetos en espacio y tiempo, visibilizo las realidades que se viven en el territorio, incentivo la toma de postura, relaciono lo conceptual con el contexto y como resultado importante, desde el simbolismo del tejido se reconoció la forma en la que se entrelazan sentidos y sujetos en la constitución del territorio.

A continuación, se presentan en dos tablas los escritos resultantes de cada sesión de encuentro en donde la tabla 19 se organizó los sentires o sensaciones que evocaron imágenes, experiencias, relatos, juegos y actividades; en la tabla 20 están organizados los escritos de los niños en relación a los aprendizajes que le significaron en cada uno de los encuentros.

Las expresiones que se presentan a continuación se retomaron textualmente de los escritos tejidos en el 'Tejido Colectivo'.

SUJETO	DIA 1	DIA 2	DIA 3	DIA 4
1	Nombres de los sujetos en el tejido	No me gusto ver la naturaleza destruida	Me gusta que hallan muchas plantas en la vereda	Mi comunidad es muy grande
2		No me gustó ver todo el humo que sale de las fábricas	No quiero que ensucien mas las quebradas	Hay que enseñarle a los adultos lo que aprendimos
3		Me puso triste ver el agua contaminada	Cuando vea a una persona botando basura los voy a regañar	Hay que enseñarles a los adultos lo que aprendimos
4		Son muchos los arboles que cortan	Yo quiero que todos cuiden la vereda	La quebrada y sus aguas son mi territorio
5		No contaminen más	Yo quiero que todos cuiden mi vereda	Los niños somos más
6		El liquido negro es malo	No me gustó que no pude tirarme de la tierra porque le pegaba a alguien	A mis amigos y a mi nos gusta vivir en la cajita
7		No me gustó ver el río seco	No me gustó ver botellas y colillas de cigarrillo en la quebrada	Los niños hacemos cosas mas chéveres

Tabla 19. Resultados tejido: los sentires

De lo anterior, se evidencia que los sentires de los niños y las niñas propiciados desde las experiencias, los movieron los desacuerdos a las situaciones presentadas, pero también se movieron alrededor de afirmaciones en relación al contexto y su comunidad.

SUJETO	DIA 1	DIA 2	DIA 3	DIA 4
1	Nombres de los sujetos en el tejido	Ambiente son los niños, niñas, fincas, árboles.	En la naturaleza hay animales, árboles, flores y comida.	Mis amigos y yo defendemos el territorio
2		Desarrollo es vender las piedra, el agua, los arboles y la tierra	La naturaleza es los árboles, animales, el pasto, la montaña, pero las personas no.	Todos los que queremos la vereda podemos decir lo que esta mal
3		El ambiente es la naturaleza mas las casas, los postes y las personas	La soberanía es cuando yo digo si y cuando digo no	Con las clases aprendí que la vereda es mi territorio
4		Desarrollo es la plata que da la naturaleza	Soberanía es decidir sobre mi vereda	La quebrada es mi territorio
5		Desarrollo es acabar la naturaleza	La naturaleza son las piedras, las quebradas, la mariposa y la montaña	Yo defiendo mi territorio
6		En el ambiente están los hombres, mujeres, niños, viejitos, el agua, los árboles.	Naturaleza es todo lo verde, las montañas, los arboles y el pasto.	La escuela, quebradas y montañas que hay en la vereda son mi territorio
7		El desarrollo da plata los ricos	La soberanía es poder participar y decidir sobre mi territorio	Mi vereda hay que cuidarla y defenderla

Tabla 20. Resultados tejido: los aprendizajes

Los resultados contenidos en la tabla anterior (tabla 20) representan las construcciones conceptuales de cada niño y niña, vinculando las experiencias, la cotidianidad y lo contextual, ello, partiendo de la forma en la que se concibió la educación popular ambiental para el contexto de La Cajita y en tanto la elección metodológica en cada experiencia, en relación a lo anterior, Mejía (2010) afirma que

(...) El mundo construido y la realidad son un puente entre el saber común y el pensamiento formalizado de tipo académico que supone una relación de encuentro entre diferentes lógicas, percepciones y visiones que constituyen no sólo la base del proceso sino también, el insumo desde el cual se parte y sobre el cual se vuelve para reconceptualizar, recontextualizar y construir lo nuevo. (pp. 13-14).

## 9.2.Momento morado

Una vez recuperada la experiencia de la cual se identificó, clasificó y reordenaron los elementos constitutivos proceso se da paso al segundo momento en la sistematización.

En este momento es preciso identificar factores que surgieron de la experiencia y establecer relaciones entre estos, de tal manera se definieron: ¿el para qué sistematizar la experiencia? de donde resultó el objetivo, el ¿Qué sistematizar? que correspondió al objeto de sistematización; y se estableció el hilo conductor o ejes como se muestra a continuación:

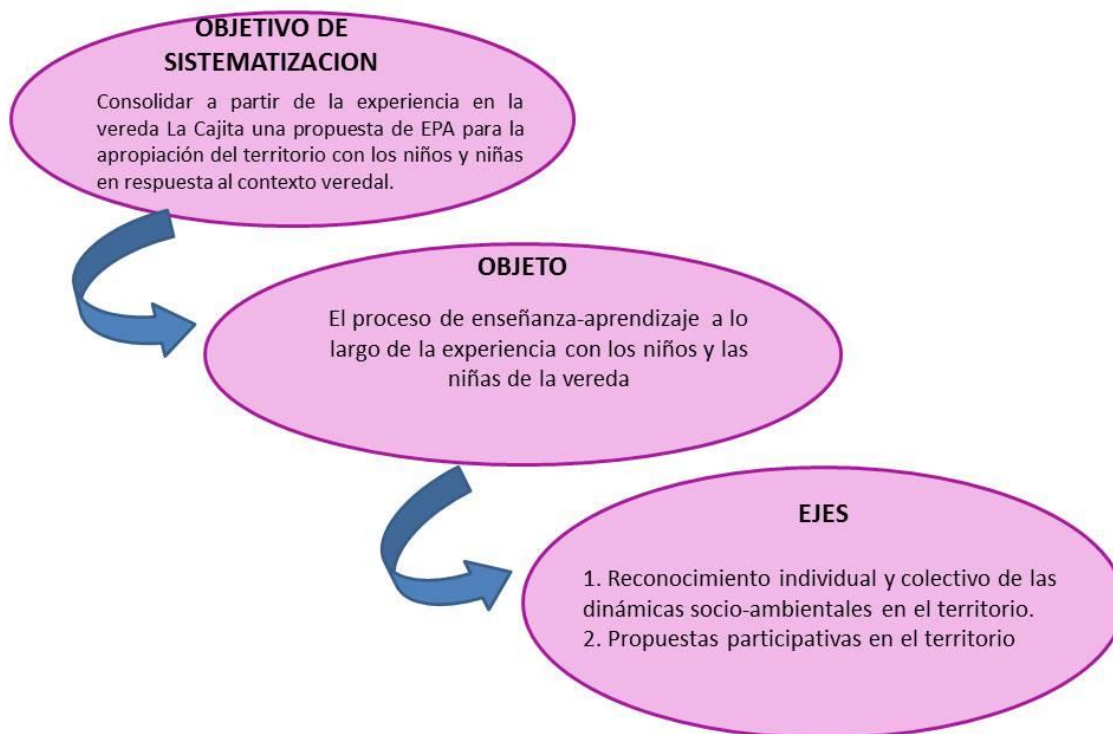


Ilustración 2. Esquema del momento morado.

### 9.3.Momento azul

1. Reconstruir la historia, para ello se realizó un diagrama cronológico que visibiliza fases en tiempo y espacio, por tanto, los hechos que marcaron el rumbo de la experiencia.



Ilustración 3. Diagrama cronológico de la experiencia

2. Ordenar y clasificar la información, aquí se avanzó hacia la ubicación de los distintos componentes del proceso vivido, para ello se retomó la matriz de sistematización formulada en el planteamiento metodológico.

EJE	CATEGORIAS	LO QUE RESULTÒ
Reconocimiento individual y colectivo de las dinámicas socio-ambientales en el territorio	Reconocimiento del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela, la quebrada, la montaña , el cuerpo constituyen su territorio.</li> <li>- El territorio lo organiza los que lo habitan.</li> <li>- Reconocen en su territorio particularidades que los diferencia a otros.</li> <li>- Las quebradas como espacio de diversión y encuentro.</li> <li>- Identificación de las relaciones entre los sujetos y la naturaleza.</li> <li>- Determinación de los actores, espacios, elementos y situaciones que confluyen en el territorio.</li> <li>- El sentir, las emociones y la historia determina la forma de entender y vivir en el territorio.</li> <li>- Lazos de afectividad por el territorio (territorialidades).</li> </ul>
	Identities individuales y colectivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El autocuidado y el cuidado por el otro incide en la configuración de la identidad.</li> <li>- Reconocimiento de la diferencia y semejanza , reflejo de la diversidad en la comunidad.</li> <li>- Territorialidades cargadas de identidad colectiva.</li> <li>- La forma de organizarse, sentir y vivir en el territorio son el reflejo de las identidades.</li> <li>- Distinguir las diferencias y semejanzas fortalecen los valores de respeto, solidaridad, tolerancia, amor.</li> </ul>
	Identificación acción/impacto hombre-naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El humano solo reconoce a su especie como importante lo que le da superioridad sobre la naturaleza</li> <li>- La mayoría de las acciones del hombre inciden negativamente en la naturaleza.</li> <li>- El hombre no se reconoce como parte de la naturaleza.</li> <li>- La insistencia de acciones desequilibradas con la naturaleza amenazan la diversidad de fauna y flora</li> </ul>
	Problematización de las dinámicas del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las situaciones problema provocadas por pocos afectan a los otros muchos de la población.</li> <li>- No se piensa en un bien común mayoritario.</li> <li>- Se cree que el agua es inagotable.</li> <li>- Reconocimiento de actores, causas y posibilidades (propuestas participativas).</li> <li>- Toma de postura y criticidad ante las problemáticas ambientales identificadas, traducidas como injusticias.</li> </ul>
	Otras formas de vida. Relaciones y sentidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de otras formas de vida diferente al humano.</li> <li>- Reconocimiento de las relaciones tejidas en la naturaleza.</li> <li>- Construyen conocimiento de lo natural (naturaleza) desde las experiencias, observación y las historias de los mayores.</li> <li>- Bajo la figura de `guardianes de la naturaleza` le dan sentido a la divulgación y defensa del territorio.</li> </ul>
	Contenidos trabajados ¿Porqué?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En respuesta al proceso de contextualización se plantean las actividades.</li> <li>- Vinculación de las palabras y los silencios .</li> <li>- Pertinencia de la enseñanza de lo ambiental aterrizada a las necesidades del territorio y su población.</li> <li>- Como posibilidad de cambios necesarios en territorio desde la educación, popular ambiental.</li> <li>- Reconocimiento del papel político de la maestra de biología que toma aun mas sentido cuando de</li> </ul>

Tabla 21. Resultados momento azul. Eje: Reconocimiento individual y colectivo de las dinámicas socio-ambientales en el territorio.

Los sentidos que le atribuyen los niños y las niñas a los diferentes escenarios que confluyen en el territorio son lo que configuran la forma en la que los sujetos conciben su territorio y actúan en él, desde la escuela, la montaña, el sendero, la quebrada. Lo

que denota permanente construcción de territorialidades de los sujetos, definida por Valbuena (2010) como:

“La pertenencia a un territorio a través de un proceso de identificación y de representación, bien sea colectivo o individual, por tanto, es la visión en la cual cada uno apropia, se identifica y configura para sí en relación al territorio, generando una afectividad espacial.” (p.21)

Es decir, que esa afectividad que los sujetos tienen sobre el territorio son el resultado de las identidades individuales pero también colectivas que pueden permanecer en el tiempo pero que también están susceptibles al cambio, ello en respuesta a las necesidades que el mismo contexto presenta.

El nivel y la forma en la que los niños identificaron las problemáticas ambientales en su territorio están influenciadas por su cotidianidad y experiencias desde las cuales han llegado a problematizar situaciones, ello porque consideran que les atañe, que les perjudica en su día a día. A lo anterior hay que relacionar la forma en la que los niños y las niñas reconocen que hay relaciones permanentes en la naturaleza y que las acciones del hombre sobre ella alteran la naturalidad de esto, de allí partieron para aterrizar dicha situación en su contexto y reflexionar en torno a eso. Este proceso reflexivo fue posible tras retomar uno de los elementos que propone la educación popular ambiental: propiciar la reflexión colectiva, todo ello mediante metodologías participativas que conectan con la realidad de los sujetos y sus particularidades logrando que sean significativos los momentos, que pasen por la cabeza y por los sentidos.

EJE	CATEGORIAS	LO QUE RESULTÒ
Propuestas participativas para el territorio	Formas en la que los niños y niñas problematizan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De las experiencias día a día, identifican las cosas que les afectan, como problema.</li> <li>- Retoman las historias contadas por los padres sobre los cambios que ha tenido la vereda y las situaciones que han dificultado vivir como antes.</li> <li>- El peligro y las sensaciones que este produce.</li> <li>- Identifican las posibles causas de la inseguridad en su territorio.</li> <li>- La representación de lo que ven refleja su postura ante ello.</li> </ul>
	Sentidos identitarios del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las quebradas como escenarios de diversión, encuentro y compartir con otros.</li> <li>- Reconocen en el agua la fuente de vida y sustento de sus familias.</li> <li>- El monte como escenario de trabajo representado en la posibilidad de alimentación.</li> <li>- El charco `el cacao` escenario de encuentro y de historias por contar.</li> <li>- El agua, símbolo de vida para el territorio, fertilidad de la tierra.</li> <li>- Reconocen en las hierbas que crecen en el monte, propiedades curativas.</li> </ul>
	Naturaleza Vs. Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El agua fertiliza y es un factor importante para la vida/ Hay que pagar por el agua que nace de la montaña.</li> <li>- El árbol purifica el aire y produce frutos/ La madera del tronco del árbol genera dinero..</li> <li>- La tierra es el soporte de las raíces, contiene minerales para el crecimiento de las plantas y es el hábitat de animales pequeños / La excavación de la tierra como práctica explorativa de recursos que generan dinero.</li> <li>- Las rocas dan soporte a la tierra, se encuentran en los ríos, quebradas y la montaña, también son hábitat de animales pequeños / minería creciente en respuesta a la demanda de construcción.</li> </ul>
	Enlaces manos (actuar) y cabeza (pensar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visibilizar las problemáticas en diferentes escenarios del mismo territorio: escuela, familias, junta de acción comunal y negocios con muestras artísticas.</li> <li>- Abrir espacios en el tiempo de la escuela para hablar de temas de contexto. Invitación de expertos.</li> <li>- Consolidación de huerta escolar.</li> <li>- Intervenciones a los lugares que presentan desequilibrios.</li> <li>- Vincular a la familia con cambios en el hogar que representen cambios colectivos a nivel de comunidad.</li> </ul>
	Articulación con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocen la organización de la junta de acción comunal para la toma de decisiones sobre los asuntos del territorio.</li> <li>- Compartir con la familia lo que aprendieron creando eco desde el interior.</li> <li>- Cambiar prácticas en los hogares que promuevan el cuidado por la naturaleza y el territorio.</li> <li>- La escuela como un escenario de hacer público y compartir con otros niños la necesidad de cuidar y defender su territorio.</li> </ul>
	Papel de los niños y las niñas al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocerse como sujetos que configuran el territorio.</li> <li>- Tomar postura acerca de las situaciones que acontecen en el territorio y comunicarla.</li> <li>- Son los adultos del mañana con conciencia de la acción del hombre sobre la naturaleza.</li> <li>- Cultivar la pregunta, la curiosidad, la exploración.</li> <li>- Sus acciones están atravesadas por felicidad, diversión observación, curiosidad, y sueños.</li> </ul>

Tabla 22. Resultados momento azul. Eje: Propuestas participativas para el territorio

La experiencia fue un elemento que atravesó la mayoría de las actividades en los encuentros, pues fue desde allí desde donde se identificó que los niños y las niñas construyen sus discursos y los argumentos a la hora de problematizar situaciones en su contexto. Ello es un elemento importante dentro de la concepción de educación popular ambiental (EPA), ya que no desconoce ni desprestigia la construcción de conocimiento a partir de la cotidianidad, por el contrario considera que esa forma de construir

conocimiento, vincula a la comunidad y promueve participación, en tanto, la EPA rompe con el esquema tradicional de enseñanza-aprendizaje como lo presenta Pérez (2006):

(...) asume como punto de partida del proceso los intereses, motivaciones, cosmovisiones que de acuerdo con sus realidades socioculturales, políticas, económicas y naturales, los sujetos involucrados tengan sobre el tema o fenómeno de la realidad sacionatural de que se trate, aunque estos sean empíricos o experienciales. (p.34)

Cuando lo niños establecieron las formas en la que conciben el ambiente y la naturaleza se puede identificar que establecen que la diferencia entre estas es la presencia o ausencia del hombre, en tanto, problematizan las acciones y prácticas que los hombres realizan y que de manera desmedida alteran los equilibrios naturales. En tanto, durante las sesiones, los niños problematizan su realidad ambiental, desde las implicaciones naturales, las acciones del hombre en la naturaleza, y las intenciones e intereses que se mueven en el territorio, así pues, se retoma la postura que toma la propuesta de educación popular ambiental al afirmar que lo ambiental debe estudiarse y comprenderse desde las dimensiones naturales, sociales y políticas que determinan la acción, presencia o ausencia de prácticas desarrollistas en determinado territorio, en tanto, como alternativa significativa, la EPA, retoma y hace suyo: el análisis, la reflexión, y la construcción colectiva de las relaciones entre economía, sociedad y naturaleza; reconoce las experiencias, cuestiona modelos sociopolíticos y económicos dominantes que se imponen en la globalización (Flores, 2010. p. 25)

Tras esta claridad, los sujetos desde su postura de niños y niñas toman postura y proponen alternativas participativas de impacto en la comunidad y con la comunidad, que pretenden comunicar y tomar medidas en cambios que son necesarios ante la identificación de

problemáticas ambientales en la vereda, lo que denota actitudes de apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas que fueron partícipes de los encuentros.

#### **9.4.Momento verde**

En este punto se desarrollan las reflexiones de fondo presentadas desde las fortalezas ( elementos que permitieron el desarrollo positivo de las actividades representadas en habilidades colectivas, estrategias de enseñanza-aprendizaje y las relaciones que se fueron tejiendo) , dificultades , entendidas como los elementos que impidieron el avance del proceso ; las lecciones aprendidas ( elementos que se identificaron durante en el proceso con proyección a modificar durante el camino), y recomendaciones para la acción, reconocidas como proyecciones y elementos a tener en cuenta para otros procesos con miradas a fin . Para ello, se consideró confrontar las fases para reconocer porque pasó lo que paso.

fase	Fortalezas	Dificultades	Lecciones aprendidas en el proceso	Recomendaciones para la acción
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomar las experiencias individuales y colectivas para el desarrollo de las actividades.</li> <li>Vincular la cotidianidad de los sujetos a las actividades.</li> <li>Vincular las manualidades y la música en las actividades.</li> <li>El acompañamiento de los padres y la frecuente comunicación padres, niños y profesora.</li> <li>Retomar situaciones contextuales que ubican al niñ@ en tiempo y espacio.</li> <li>Reconocer el juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>Los frecuentes espacios de socialización de lo realizado en las sesiones.</li> <li>Recuperación metodológica de la sesión inmediatamente anterior.</li> <li>El espacio de mística.</li> <li>Evaluación colectiva en diferentes momentos del proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La distribución del tiempo.</li> <li>El tiempo meteorológico.</li> <li>Contar y planear actividades con materiales que pueden no estar a disposición.</li> <li>Al inicio de la fase de preconceptos el trabajo colectivo se frenaba por problemas convivenciales entre los niñ@s.</li> <li>La diferencia de edades de los niñ@s del grupo.</li> <li>Condiciones del espacio.</li> <li>La comunicación interrumpida con el profesor titular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Priorizar las necesidades del grupo.</li> <li>No se pueden forzar las experiencias y la respuesta de los sujetos a las actividades.</li> <li>Considerar plan b como alternativa a la eventualidad presentada.</li> <li>Tener en cuenta las condiciones físicas, materiales ; y el tiempo para la planeación de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visibilizar el concepto que fundamenta la actividad.</li> <li>Tener presente los tiempos que toma cada actividad para lograr los objetivos de las sesiones.</li> <li>No perder de vista el área conceptual de las sesiones y/o actividad.</li> <li>Permitirse sentir y conmovir ante lo que sucede.</li> <li>Ser creativo.</li> <li>Contar con un acompañante o apoyo para la toma de registros fotográficos, filmicos; también por seguridad del grupo.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>El vínculo que ya se había establecido entre padres, niños, profesora y comunidad.</li> <li>Retomar los elementos de contextualización y preconceptos.</li> <li>Conocer el grupo.</li> <li>Vincular las historias de los padres para entender la constitución de actual del territorio.</li> <li>La figura del 'libro de historias' como estrategia representativa de tejido social.</li> <li>El plan de contingencia para cada sesión de manera preventiva.</li> <li>La participación de estudiantes de maestría en educación durante las 4 sesiones.</li> <li>La fecha en la que se realizaron las sesiones, pues era temporada de vacaciones lo que permitió evidenciar los contenidos conceptuales de las sesiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La ausencia de algunos niñ@s (que participaron en la fase 1 ) porque se encontraban en temporada de vacaciones y se encontraban viajando.</li> <li>La caída de la energía eléctrica por 2 días, lo que impidió tomar registro fotográfico de 2 sesiones.</li> <li>Convocatoria a la primera sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La lectura del contexto llevada a cabo en la fase 1 para la planeación de las sesiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciar las sesiones con actividades recreativas y/o juegos articulados a la temática, como una alternativa de presentar la introducción al tema de fondo. Además de ser una estrategia que pone en disposición al grupo.</li> <li>En cada sesión hacer recuperación metodológica de la sesión anterior.</li> <li>Procurar ofrecer un refrigerio y/o hidratación para evitar distracciones alternas al espacio.</li> </ul>

Tabla 23. Resultados Momento verde.

Al confrontar la fase 1 y 2 se puede reconocer que en ambas se presentaron en su mayoría fortalezas durante el desarrollo y finalización de las actividades , esto como resultado de la articulación frecuente de la observación, escucha y fortalecimiento constante del vínculo establecido con la comunidad y el proceso. Por lo tanto, la construcción de los contenidos y actividades durante su desarrollo fueron respondiendo a las necesidades, el contexto y las

proyecciones que si bien fueron establecidas desde el inicio de la experiencia, estuvieron prestas a cambiar de acuerdo a lo que el proceso y las condiciones ameritaron; en tanto, el proceso se dio de manera dialógica y sin forzar los contenidos al grupo por cumplir con unos intereses particulares de la investigación. Por lo tanto, los encuentros fueron pensados desde la realidad contextual y para las necesidades del contexto, lo que resulto como una experiencia significativa para los sujetos.

Al tratarse de un sector rural, las condiciones y el acceso a materiales variaron, por lo que se presentaron dificultades en la fase 1 en donde hubo que improvisar el uso de algunos materiales para poder llevar a cabo las actividades planeadas. Otro aspecto que en esta primera fase dificultó el desarrollo de los encuentros, fue encontrarse con problemas convivenciales entre los mismos niños que comparten el espacio de escuela, aun así, se buscó la forma de resolver esa situación sin dejar de lado el contenido teórico y práctico diseñado, en donde se vinculó la situación de convivencia que finalmente se pudo resolver, como se pudo constatar en los cambios paulatinos presentados en los encuentros y en la segunda evaluación colectiva.

Las lecciones de fase 1 y 2 se concibieron como elementos que debían estar siempre presentes antes, durante y después de las actividades, pues ello permitió interpretar con coherencia los alcances.

En las recomendaciones resultaron invitaciones importantes que posibilitan llevar a cabo las actividades, pues hilan la lógica de la educación popular ambiental.

## 9.5.Momento amarillo

El punto de llegada fue la constitución de la propuesta de educación popular ambiental como posibilidad de la apropiación del territorio con las niñas y los niños de la vereda La Cajita, Melgar (Tolima). A esta propuesta la antecede un riguroso proceso de contextualización del territorio en los escenarios de la escuela, la quebrada, la montaña y el sendero; su población: niños, niñas, profesor de la escuela y padres de familia. Ese proceso se alimentó de los espacios de juego, caminatas, manualidades, de los relatos, emociones y actitudes propiciadas. En este punto es menester mencionar que es desde los alcances de las experiencias y sesiones de la Fase 1 y 2 donde parte la constitución de la propuesta.

La participación y evaluación permanente del proceso por parte de los niños y las niñas enriqueció las experiencias intencionadas y no intencionadas, la espontaneidad y los cambios que fuesen necesarios realizar de manera tal que vinculara a la mayoría de la población, sus intereses, sus gustos y lo que disfrutaban hacer.

La propuesta lleva por nombre *Terra-Orio: Relatos de la Cajita*, que hace referencia a *Terra* (Tierra) y *Orio* (pertenencia) que es justamente el objetivo, la apropiación del territorio. Esta propuesta fue construida para los niños y las niñas del territorio asumiéndolos como sujetos políticos, participes, conscientes de su realidad y con poder transformador (ver anexos).

## 10. CONCLUSIONES

De acuerdo con los objetivos planteados en contraste con el resultado del proceso es posible concluir que:

-La indagación de los saberes previos desarrollo, ambiente, territorio y comunidad, en los niños y las niñas permitió en un primer momento ubicar los conocimientos y percepciones de los sujetos y a su vez ser la base para el diseño de una propuesta acorde al contexto y su población.

-El diseño de la propuesta de educación popular ambiental retomando los elementos de contextualización y saberes previos posibilitó el reconocimiento del territorio por parte de los niños y las niñas todo ello mediado por el descubrimiento y la problematización colectiva de las situaciones ambientales que afectan el territorio, entendiendo las dimensiones políticas, económicas y sociales desde donde debe entenderse el discurso de lo ambiental. La vinculación de los niños y las niñas en la propuesta de educación popular ambiental para el fortalecimiento del territorio parte de las capacidades de los sujetos de problematizar, tomar postura, reflexionar y proponer acciones participativas como posibilidad hacia la transformación de prácticas cotidianas a nivel comunitario que impliquen el uso de las manos y la cabeza, es decir, el hacer y el pensar conscientes de aquello que se hace pues es lo que le brinda sentido y postura a las acciones del día a día, en tanto, las acciones realizadas por los niños y las niñas están cargadas de motivos desde la realidad retomando elementos y situaciones del contexto que los motiva hacer.

-La consolidación de la propuesta de Educación Popular Ambiental *Terra-Orio: Relatos de la Cajita* desde la sistematización de experiencias fue reconocer la modalidad de

producción de sentidos a partir de las vivencias, sueños, visiones y opciones de los sujetos y la comunidad, que asumen como posibilidad la participación y organización de la comunidad para el cambio. Por tanto, la sistematización de experiencias como un espacio de encuentro intersubjetivo, espacio formativo, como un ejercicio de investigación que abre la vista hacia nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica; y como una actualización de memoria individual y colectiva a partir de la interpretación crítica, produce los elementos constitutivos de la propuesta confrontando resultados de la experiencia vivida, sus aciertos, desaciertos, aprendizajes y reflexiones ; en relación a las prácticas educativas desde la EPA y su intención de ahondar con una mirada política, social y natural desde donde se deben abordar las problemáticas ambientales en el territorio.

-Fue posible llegar a la constitución de la propuesta de educación popular ambiental para la apropiación del territorio de los niños y las niñas de la vereda partiendo de ejercicios de contextualización, caracterización, indagación y experiencias propiciadas con los sujetos en el territorio de donde resultaron aprendizajes y retos una vez realizada la sistematización de toda la experiencia. En tanto, la construcción del tejido social a partir de la consolidación de acciones y discursos que den cuenta de la apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas de la cajita , se tejen desde las experiencias y relaciones cotidianas en el territorio , desde donde se generan las identidades comunitarias y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores , fortaleciendo lazos comunitarios y organización que da cuenta del reconocimiento del territorio con dimensiones sociales, políticas y ambientales con proyecciones de hacerlo suyo desde la toma de decisiones y la participación.

- El desarrollo de la propuesta de educación popular ambiental en el territorio, significo reconocer las posibilidades que presenta una práctica transformadora en contexto orientada al fomento de conciencia ambiental crítica tanto en la maestra como en los niños y las niñas de la vereda en aras de la defensa de la vida en el territorio. Así mismo, fue un ejercicio que cuestionó los modelos económicos y sociopolíticos dominantes que se imponen en la globalización y que en territorios veredales acrecientan la pobreza, desigualdad y falta de oportunidades, aun así, el ejercicio movilizador estuvo en retomar lo experiencial, sus sentidos y las emociones que todo ello produce.

- Es necesario reconocer en la visión de educación popular ambiental la apuesta de una práctica educativa en coherencia con las demandas de los contextos, y con ello el potencial de intencionar en los sujetos el desarrollo de actividades de autoanálisis, autoreflexion crítica de la realidad para la búsqueda permanente de propuestas ante las problemáticas de la realidad ambiental. En tanto, la propuesta de educación popular ambiental significa dentro de mi postura de maestra de biología el compromiso político y social transformador desde donde se defienda permanentemente con plena conciencia, la vida y el mundo de lo vivo.

## 11. BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía de Melgar, et al. (2004). Agenda ambiental del municipio de Melgar. En: [https://www.cortolima.gov.co/sites/default/files/images/stories/centro\\_documentos/estudios/agendas/2004\\_Agenda\\_Ambiental\\_del\\_Municipio\\_de\\_Melgar.pdf](https://www.cortolima.gov.co/sites/default/files/images/stories/centro_documentos/estudios/agendas/2004_Agenda_Ambiental_del_Municipio_de_Melgar.pdf)
- Barragán, D & Torres, A. (2017). La sistematización como investigación interpretativa crítica. Bogotá, Colombia: Editorial El Búho Corporación Síntesis.
- Boom, A. (1999). La Enseñanza como posibilidad del Pensamiento. *La Enseñanza como posibilidad del Pensamiento. Enseñar ciencia, cómo empezar: reflexiones para la educación científica de base*, 139-165.
- Bonilla, V. (2015). Aprender a vivir: una experiencia de educación ambiental en el Colegio Rural José Celestino Mutis. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Economía, Instituto de Estudios Ambientales – IDEA
- Carrillo, A. (1999). La sistematización de experiencias educativas: reflexiones sobre una práctica reciente. *Pedagogía y saberes*, 13(13), 5-15.
- Castebianco, J. (2015). El dibujo como posibilidad de acercamiento a los saberes en relación con lo vivo y la vida. Proyecto de Práctica Pedagógica II. Licenciatura en Biología. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cendales, L. y Torres, A. (2007). La sistematización como práctica formativa e investigativa. *Pedagogía y saberes* No. 26. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. pp 41-50.
- Delgado, O. y Montañez, G. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía.
- Delval, J. (2006). Aprender en la vida y en la escuela. España: Ediciones Morata. Tercera edición.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. In Wittrock, M.C. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan Publishing Co. p. 119-161. Traducción al español: Erickson, F. (1989) *Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza*. In Wittrock, M.C. (Comp.). *La investigación en la enseñanza, II*. Barcelona, Paidós. p. 195-301.
- Esteva, J y Reyes, J. (s.f). Educación popular ambiental. Hacia una pedagogía de la apropiación del ambiente.

- Figueredo, J. (2006). La educación popular ambiental, una propuesta contrahegemónica. ¿Qué es la educación popular? La Habana, Editorial Caminos. pp. 321-338.
- Flores, R. C. (2010). Educación popular ambiental. *Trayectorias*, 12(30), 24-39.
- Freire, P. (2005). Pedagogía del oprimido. 2da edición. Siglo veintiuno editores: México.
- Gaudiano, E. G. (2001). Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, 3.
- Gil, R. J., (2016). Sistematización de Experiencia sobre los aportes de la Filosofía de la Praxis a la Educación Popular, en el desarrollo de la Escuela Popular de Líderes y Lideresas en Sogamoso entre 2012 y 2014. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Guillen, A. K. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International journal of good participation*, 170-193.
- Guattari, F., Bittencourt, M. C. F., & Rolnik, S. (1990). *Las tres ecologías* (No. Sirsi) i9788487101298). Campinas: Papyrus.
- Ghiso, A. (1998). De la práctica singular al diálogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización. *Grupo Chorlavi*, en: <http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/ghiso>. PDF (consulta: 27 de marzo de 2013).
- Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en educación popular. *Memorias Foro: Los contextos actuales de la educación popular*. Medellín.
- Martínez, B.A.(2003). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En Zuluaga,O.L, et al. Pedagogía y Epistemología .Cooperativa Editorial Magisterio.
- Mejía, M. R. (2001). Pedagogía en la Educación Popular. Reconstruyendo una opción político-pedagógica en la globalización. Bogotá,Colombia.
- Mejía, M. R. (2008). La sistematización. *Empodera y produce saber y conocimiento sobre la práctica*.
- Montañez, G. (2001). Razón y pasión del espacio y el territorio. *Espacio y Territorios. Razón, pasión e imaginarios*.
- Montañez, G. Delgado, O (1998). Espacio, territorio y región: conceptos básicos para un proyecto nacional. En línea: [http://acoge2000.homestead.com/files/Montanez\\_y\\_Delgado.\\_1998.pdf](http://acoge2000.homestead.com/files/Montanez_y_Delgado._1998.pdf)

Montes, J. & Leff, E. (1986). Perspectiva ambiental del desarrollo del conocimiento. p.22-44. En: Montes, et al, (1986). Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo. México. Siglo veintiuno editores.

Morales, et al. (2016). Educación Ambiental Popular Para El Manejo Sustentable De Recursos Naturales En Una Localidad Rural Del Subtrópico Mexicano. Brasil: Universidade Federal de Uberlândia Uberlândia. Sociedade & Natureza, vol. 28, núm. 1, enero-abril, 2016, pp. 39-54.

Moreira, M. A. (2002). Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos. *Actas del PIDEC*, 4(14), 25-45.

Peña, K. R. (2014). Dificultades, retos y estrategias en la enseñanza de la educación ambiental a través del abordaje de algunas problemáticas ambientales. *Bio- grafía*, 21-39.

Peña, L. (2016). Finca Villa Laura. Propuesta participativa para la creación de una reserva natural de la sociedad civil en Melgar-Tolima. Universidad de Cundinamarca. Facatativa.

REPEC y CEAAL (1994). Educación Popular Ambiental en América Latina. Síntesis de la problemática ambiental en América Latina. Pátzcuara, Michoacán, México, 1994.

Pérez, M. (2006). La educación popular ambiental. Concepción político pedagógica para la construcción de sujetos de cambio. Formación en Educación Popular Acompañada a Distancia FEPAD. Ecología política y educación popular ambiental. Tomo 2. Editorial Caminos. La Habana-Cuba. p 90-96.

Reyes, J. (1994). La educación popular y su dimensión ambiental en el desarrollo. III asamblea latinoamericana de educación de adultos (CEAAL).

Roa, et al. (2015). Configuración del maestro en la escuela contemporánea colombiana: múltiples miradas desde la enseñanza de las ciencias naturales 1ª. ed. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 260 p.

Rodríguez, G. (2016). Propuesta didáctica para la apropiación del territorio y la construcción del tejido socio-ambiental de la microcuenca del río Botello en Manablanca Facatativá. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.

Rubio, C. E. (2014). Escuchar para comprender: apropiación y construcción social del conocimiento ambiental a través de un proceso de investigación participativa en el área m

Sánchez, L. y Serrato, D. (2011). Acercamientos a la Biología en la escuela desde la historia: Una mirada a lo vivo y a la vida desde la pedagogía como posibilidad de los saberes escolares. *Revista Biografía*, número extraordinario, 21-29. etropolitana del Valle de Aburrá. Separata Uni-pluri/versidad, 97-104.

Socarrás, E.(2004): “Participación, cultura y comunidad”, en Linares Fleites, Cecilia, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter (compiladores): La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano. La Habana. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, p. 173 – 180.

Tinjacá,I . (2014). El Destino: Territorio de encuentro. Memorias e Identidades. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Torres, A. (1998). La sistematización de experiencias educativas: Reflexiones sobre una práctica reciente. Tercer Congreso Iberoamericano y Caribeño de Agentes de Desarrollo Sociocultural y Comunitario. La Habana.

Torres Carrillo, A. (2002). Vínculos comunitarios y reconstrucción social. *Revista Colombiana De Educación*, (43). <https://doi.org/10.17227/01203916.5457>

Valbuena, D. R. (2010). Territorio y territorialidad. Nueva categoría de análisis y desarrollo didáctico de la Geografía. *Uni-pluriversidad*, 10(3).

Villarraga, A. J. (2015). “Camino reales” aula ambiental como estrategia para la apropiación del territorio en Sibaté (Cundinamarca Colombia). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. H-79558769

## 12. ANEXOS

### Anexo 1. Protocolos Fase 1/Práctica II



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA  
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA  
PRÁCTICA II

NOMBRE: Paula Tatiana Peña Peña

CÓDIGO: 2014110045

### PROTOCOLO SESIÓN 1.

Título: **¿Cuido mi cuerpo?**

#### Introducción

Al hablar del cuidado del sí y del otro se hace necesario en un primer momento el reconocimiento del sí, es decir, explorar desde la individualidad del sujeto las formas en las que ellos entienden, sienten y cuidan su cuerpo, esto, mediante actividades que permiten agudizar/ poner la atención a las percepciones del propio cuerpo y de esta manera adentrarse a ese cuerpo – nuestro territorio, tomando conciencia de cada una de esas acciones diarias a las que este se somete, esto en relación al planteamiento de Foucault sobre las tecnologías del yo que “...*permiten a los individuos efectuar por cuenta propia o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría...*”<sup>2</sup>

Por consiguiente, se hace necesario mencionar unas categorías que se les ha atribuido a esos cuerpos y visibilizan la incidencia de la sociedad y de la cultura en las prácticas. Nacemos con características anatómicas semejantes, la forma y composición de los cuerpos humanos es bastante similar. Hay un sistema de órganos que es el único que distingue significativamente a machos y hembras de la especie: el sistema reproductor. Cuando decimos *sexo* nos referimos a lo biológico, este concepto identifica las características

---

<sup>2</sup> El cuidado de sí y de los otros en Foucault, principio orientador para la construcción de una bioética del cuidado. Garcés y Giraldo (2013).

biológicas definidas por los genes que porta cada cual. En cambio, el término *género*, se asocia a las categorías femenino y masculino, estas designan un conjunto de cualidades y funciones que las personas asumen por ser hombres o por ser mujeres que se encuentran inmersos en determinada cultura.

Objetivo:

Reconocer la necesidad del cuidado de los cuerpos mediante actividades que integren lo nutricional, afectivo y social configurando así una conciencia del autocuidado.

Objetivo	Actividad	Metodología	Tiempo
	“Umacapirúá” <sup>3</sup>	<p>Esta actividad inicial es una canción de letra muy corta que ve al juego, la música y el ritmo como posibilidad de alimentar a la creatividad y la construcción colectiva tan necesaria para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Se hará uso de instrumentos musicales como el triángulo y pandereta, éstos se apoyarán de palmas y sonidos que su puedan hacer con el cuerpo. Seguido a ello se cantará a forma de ronda, cogidos de la mano y jugando con el nivel del sonido al cantar y la velocidad de la canción.</p> <p>Letra:            ♪ Umacapirúá, asuo, asué ( bis)            Leio, leio, leio ucapira asué (bis) ♪</p>	10-12 minutos
Propiciar ejercicios de reconocimiento del propio cuerpo y el espacio.	Taller de sensibilización	<p>Descalzos y haciendo uso del espacio se llevara a cabo un primer momento de observación y el segundo de desplazamiento por el espacio.</p> <p><b>Observación de las acciones:</b>            Con los pies separados a la distancia de los hombros observarán cómo es el contacto de los pies con el suelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué partes del pie se apoyan, qué partes no se apoyan?</li> <li>• Los apoyos, ¿son diferentes en el pie derecho y en el pie izquierdo?</li> </ul>	15 minutos

<sup>3</sup> UMACAPIRÚÁ antigua expresión MALINKE que traduce "cantar para alegrar" o "cantar con alegría". Grupo Pim Pau. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=jk7N5bBE-nA>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Hay un pie que apoyan más que otro?</li> <li>• ¿Dónde se ubica el peso de su cuerpo? ¿en los talones, en la punta, en algún lado, está repartido?</li> <li>• ¿Apoyan los bordes externos / los bordes internos?</li> <li>• ¿Hay un pie que tiene el arco más pronunciado?</li> </ul> <p><b>Caminata:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caminarán por la sala de manera habitual y prestarán atención a cómo caminan.</li> <li>• ¿Qué parte de su pie se apoya primero al caminar?</li> <li>• Percibirán cómo el movimiento de caminar repercute en las rodillas ... en las caderas ... cómo toca la espalda ... los hombros ... cómo se mueven los brazos y las manos .. qué movimiento se produce en la cabeza ...</li> <li>• Prestarán atención a su respiración ... hasta dónde llega el aire (garganta, pecho, abdomen).</li> <li>• Experimentarán con diferentes velocidades y formas de caminar lo que pasa en su cuerpo.</li> <li>• El caminar se acelerará (como para alcanzar un bus, es tarde ), caminando despacio (descansando, paseando), con diferentes emociones (triste, contentos, cansados, enojados)</li> <li>• Alternativa: caminar al ritmo de diferentes músicas.</li> <li>• Finalmente se caminará de manera habitual, siendo los cambios en su respiración y en su cuerpo.</li> </ul> <p>En plenaria compartir los sentires que les despertó el ejercicio.</p>	
Evidenciar el cuidado del cuerpo de los niños y las niñas a partir de sus actividades diarias.	“Mi itinerario de cuidado”	Cada niño y niña realizará el itinerario de todas las actividades que hacen a diario para cuidar su cuerpo, teniendo en cuenta todos los momentos del día. En este itinerario podrán tener en cuenta aspectos	25 minutos

		<p>nutricionales, de higiene, de amor propio, entre otros.</p> <p>NOTA: Para esta actividad la indicación a los niños será simplemente hacer una lista de los momentos del día en los que cuidan su cuerpo, para no cegar las respuestas.</p>	
Reconocer las diferencias y semejanzas de los cuerpos	“ Los cuerpos escenarios de identidad”	<p>En base al momento anterior, cada niño en una silueta (decorada a gusto con los materiales que se les ofrezcan) que representa su cuerpo, ubicará las partes que a diario cuida. Cada uno expondrá su trabajo; con todos los trabajos se formará una galería que será analizada por ellos identificando acciones en común, desde la comparación de hombres vs. mujeres, y niños en general.</p>	50-60 minutos
	Reflexión final	<p>Teniendo a la mano preguntas que empiecen a problematizar el cuidado del cuerpo y como este incide en la disposición, la salud, las relaciones con los otros y finalmente el amor propio, preguntas como:</p> <p>Cómo me alimento?          Cómo juego?          Cómo camino?          Cómo me baño?          Cómo hablo?          Cómo pienso? .....          .....</p>	10-15 minutos

## PROTOCOLO SESIÓN 2

Título: **La naturaleza del sí y del otro. Una relación con otras formas de vida.**

### Introducción

Si bien el cuidado de sí representa las prácticas mediante las cuales los individuos establecen cierta relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones por lo tanto éste expresa una actitud consigo mismo pero también se refleja en actitudes con los otros y con el mundo ( Palazzani) <sup>4</sup> ; por lo tanto partir de un reconocimiento de sujeto y de su cuidado en cada una de actividades diarias es un ejercicio retador pero a la vez liberador en la medida en la que no solo se descubren y redescubren sino que es un rechazo al tipo de individualidad que se nos ha venido impuesto durante siglos; ello articulado al propósito de la educación problematizadora mencionada por Freire <sup>5</sup> y que en el desarrollo de las sesiones se pretende involucrar.

Por lo tanto, en respuesta a la sesión anterior, se han propuesto actividades que en un primer momento abran el panorama de todas las formas de vida ( planta, animal, microorganismo y hongos , organismos que responden a estímulos) es decir, las formas del otro y con ello se genere reflexión sobre el accionar cotidiano personal sin antes reconocerse como parte de la naturaleza para con ello entrar a esa dimensión de protección de la vida, no solo la humana sino la de otras especies, un ejercicio necesario que busque construir un saber ambiental desde la reinención de identidades y el involucrar nuevos actores sociales en el campo de lo ambiental que fortalezcan la reapropiación social de la naturaleza<sup>6</sup>.

### Objetivo

Reconocer las formas del otro y sus relaciones mediante actividades de sensibilización, observación y socialización de experiencias con los niños y las niñas de la escuela veredal.

---

<sup>4</sup> “La certeza de que leyo está llamado a entrar en relación con el otro, supone la toma de conciencia de que la posibilidad de relación es una posibilidad ontológica de intersubjetividad, condición de la existencia” Palazzani (152).

<sup>5</sup> La educación problematizadora parte de identificar temas generadores teniendo en cuenta lectura del contexto y el ejercicio del diálogo con la comunidad; seguido a ello se analizan dichos temas desde las múltiples dimensiones con ello se podrá reconocer el nivel de apropiación y problematización que tienen las personas de la comunidad. *Pedagogía del oprimido, capítulo tercero: La dialogicidad- esencia de la educación práctica de la libertad.*

<sup>6</sup> La construcción de una racionalidad ambiental mencionada por Leff se hace necesaria no sin antes haber hecho una deconstrucción de la racionalidad ( económica) dominante, basada en la óptica de la economía capitalista, ello requiere de una revisión crítica del pensamiento de la modernidad y los discursos institucionales de la sostenibilidad ambiental ofreciendo una propuesta de una reapropiación social de la naturaleza no instrumental sino sustantiva. “ *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*” E. Leff.

Objetivo	Actividad	Metodología	Tiempo
	“África en risas”	Se realizará una actividad musical que servirá como introducción al ejercicio de reconocimiento de las formas del otro. Allí se involucran los animales, plantas y personas del África mientras se realiza un trabajo corporal de imitación de los comportamientos y de los sonidos que cada niño puede producir para simular los animales. Se apoyará del recurso de grabaciones y/o audio.	10 minutos
Reconocer las diferentes formas del otro y el relacionamiento de los niños y las niñas con ese otro.	“Reconociendo otras formas de vida”	<p>Se realizará un recorrido por diferentes estaciones que tendrán ejemplares de diferentes organismos y elementos que pueden relacionarse con lo vivo, para ello habrá la posibilidad de tenerlos en físico, en fotografías o grabaciones de sus sonidos. Allí se pondrán en juegos los sentidos y la historia para la descripción de lo que se le presenta. La oralidad será un elemento presente, ya que la forma en la que ellos se expresen y reaccionen puede denotar las formas en la que cada niño y cada niña se relaciona con el otro.</p> <p>Los organismos propuestos son:  Animales: Hormiga, lombriz, pez, conejo, perro, vaca, águila, canarios, mariposa, cabra, serpiente, ranas, gatos...  Plantas: frutos ( mango, naranja, limón..), flores, hojas, semillas.</p> <p>Microorganismos  Hongos: Champiñones, saprófitos...</p> <p>Este espacio estará abierto al compartir anécdotas, historias y/o creencias que los niños y las niñas puedan contar, según el llamado que han hecho sus sentidos.</p>	50- 60 minutos
Evidenciar las otras formas de vida mediante actividades que reflejen la respuesta a estímulos por parte de los organismos.	“Ellos están vivos”	<p>Actividad práctica que demostrará la respuesta a estímulos de algunos organismos. Ésta actividad estará orientada por preguntas como:</p> <p>¿Qué sucede?  ¿Cómo explico lo que pasa?</p>	35-40 minutos

		<p>Organismos: *Por definir</p> <p>Finalmente se hará una lluvia de ideas en mesa redonda para construir un argumento de porque esos otros se consideran seres vivos.</p>	
<p>Construir con los niños y las niñas un semillero de plantas nativas.</p>	<p>“Pensando en nuestro semillero”</p>	<p>Dar inicio al proceso de germinación de semillas de algunas plantas nativas que servirán como material de trabajo en sesiones siguientes.</p> <p>A cada niño se le entregará una semilla con la cual tendrá la responsabilidad de cuidarla y darle las condiciones necesarias para que germine. También se les entregará la “matera” que ellos mismos en sesiones anteriores personalizaron en donde sembraran la plántula una vez germinadas las semillas.</p>	<p>10-15 minutos</p>

### Protocolo Sesión 3

Título: **Mi hábitat. Red de relaciones**

#### Introducción

Durante años diferentes culturas de América Latina han estudiado desde prácticas de observación todos los elementos que confluyen en un espacio natural, desde el animal, la planta, la lluvia, la roca, etc., y han creado historias que han llegado a materializarse con sus acciones para con el cuidado de todo aquello que les rodea. En tanto, entender que dentro de ese entorno natural el niño y la niña son actores que entretejen relaciones con elementos bióticos y abióticos que se encuentran a su alrededor ( siendo estos sujetos un elemento más dentro de ese sistema ), en donde cada actividad que se haga permanentemente o por el contrario no se haga, reflejará con el tiempo consecuencias en las dinámicas de ese ecosistema, sean positivas o negativas, se hace necesario entender el papel de niño y la niña en ese relacionamiento con la naturaleza.

Para ello, se han propuesto actividades que encaminen ese reconocimiento en donde se han involucrado elementos como la narrativa, la música y las artes que nos permiten integrar las habilidades de los niños desde diferentes propuestas sin dejar de lado el objetivo que constituye la sesión, asimismo, se propone hacer hincapié en la propiciación de ejercicios de reflexión que se empiecen a materializar en posturas y acciones concretas en el territorio en el que se sobreentienda las interrelaciones sociales, biológicas y ecológicas que se dan allí.

#### Objetivo

Comprender las relaciones sociales, biológicas y ecológicas que se entretejen entre los sujetos ( el sí ) y el hábitat partiendo de una situación contextual que toca a los niños y las niñas de la escuela veredal.

<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Metodología</b>	<b>Tiempo</b>
	“Trunchi, trutunchi”	Ésta actividad musical involucra la memoria y la lúdica para el disfrute y la integración del grupo. Consta de una secuencia de palabras con melodía y ritmo lo cuales estarán sometidas a diferente tiempos.	10 minutos
Evidenciar las interrelaciones sociales, biológicas y ecológicas alrededor del agua en el espacio de la quebrada.	“Los mensajes del	Se hará lectura de la cartilla titulada “Los mensajes del agua” de Masaru Emoto. Esta lectura se hará de forma lúdica y participativa en mesa redonda.	30-35 minutos

<p>Generar ejercicios reflexivos en torno a la relación de los niños y las niñas con el hábitat.</p>	<p>agua. <i>La belleza oculta en el agua</i>”</p>	<p>Habrà un espacio de reflexión en torno a: el uso que cada uno le da al agua en sus <b>actividades diarias</b>; al estado de los cuerpos del agua de la vereda (los <b>actores</b> que influyen en su estado, las <b>consecuencias</b> de su deterioro y las posibilidades de <b>acción</b>). Con ello, se podrá demostrar en un escenario concreto ( las quebradas de la vereda) las relaciones sociales, biológicas y ecológicas que allí se entretajan.</p>	
<p>Propiciar de manera artística reflexiones y compromisos hacia el cuidado del agua.</p>	<p>“Construyendo mi copo de nieve”</p>	<p>Actividad artística que retomará las reflexiones del momento anterior en donde cada niño y niña realizará un copo de nieve que representará sentimientos, historias, sueños y mensajes que le regalarán al agua.</p> <p>Para ello tendrán a la mano hojas de colores, tijeras, escaracha, colbón, lápices de colores.</p>	<p>35-40 minutos</p>
<p>Tomar postura frente a las situaciones de la naturaleza</p>	<p>“Guardianes de la naturaleza”</p>	<p>Se socializará con los niños y las niñas los diferentes guardianes de la naturaleza que diferentes comunidades Latinoamericanas le han atribuido a seres de la naturaleza para movilizar ante el mundo la importancia del cuidado de la vida. Cada niño y niña se identificará con uno de los guardianes y asumirá su papel dentro de la comunidad.</p> <p>Algunos de los guardianes son:</p> <p>Colibri ( ts’unu’un): Mensajero ( Leyenda maya)</p> <p>Flor de loto</p> <p>Quinoa</p> <p>Jaguar ( cultura maya, Balaam): Fuerza</p> <p>Hormiga: ( MAYAS Ázcatl )Guerreras.</p>	<p>25 minutos</p>

		<p>Maíz</p> <p>Serpiente</p> <p>Mariposa: Felicidad, deseos hechos realidad y libertad.( papalotl )</p> <p>Condor: ( Bolivia . Jipiña) Inteligente, fuerte y audaz.</p> <p>....</p> <p>Se recibirá un insignia , medalla o carnet que refleja el guardián que es cada niño y niña.</p>	
--	--	--	--

## Protocolo Sesión 4

Título: **Construyendo naturaleza.**

### Introducción

Habiendo pasado un espacio de reflexivo en torno a las acciones de cada individuo sobre la naturaleza y como detrás de ello hay unas consecuencias que muchas veces son negativas afectando el devenir natural de la vida , por lo tanto se hace necesario compartir y que consecuentemente los niños y las niñas comprendan conceptos como hábitat, nicho ecológico y territorio que serán elementos importantes en su construcción de los imaginarios de naturaleza y por lo tanto incidirá en sus acciones para con esta.

El ejercicio anterior, se nutrirá en términos de reflexiones con la propuesta de involucrar a las familias en la construcción de territorialidades alrededor del cuidado de la naturaleza y de cambios necesarios en las formas de habitarla; para ello se involucrará la oralidad que traerá elementos de la historia al presente, siendo la historia según Freire la forma en la que el hombre revela su existencia<sup>7</sup>.

### Objetivo

Discutir y apropiarse los conceptos de hábitat, nicho y territorio mediante actividades de ejemplificación, conversación y reflexión con participación de diferentes actores de la vereda.

Objetivo	Actividad	Metodología	Tiempo
Propiciar un espacio de esparcimiento y diversión con los niños y las niñas mediante la música.	“ Medio día, mediodía”	Actividad musical que se desarrollará haciendo uso del espacio, se les socializará la canción y los movimientos del cuerpo que la acompañan. De ser necesario se hará uso de un parlante o amplificador de sonido para reproducir el audio. Se repetirá la canción 2 veces esperando que los niños y las niñas aprendan la canción.	10-15 minutos

---

<sup>7</sup> Los hombres al tener conciencia de su actividad y del mundo en el que están, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, el impregnar el mundo con su presencia creadora a través de la transformación que realizan en él , en la medida en la que de él pueden separarse y, separándose, pueden con él permanecer, no solo viven , sino que existen y su existencia es histórica. Pedagogía del oprimido. Paulo Freire. (pág. 114)

<p>Apropiar los conceptos de nicho, hábitat y territorio tomando como base situaciones de su contexto.</p>	<p>Introducción a los conceptos: Nicho/ hábitat/ territorio</p>	<p>Con ayuda una imagen grande se representará la estructura de un ecosistema pequeño (una planta ornamental) en donde se señalen los organismos que pueden encontrarse allí, para ello se les preguntará a los niños y las niñas porque esos organismos viven allí y no en otro lugar, todo ello con el fin de introducir la diferencia entre nicho y hábitat.</p>	<p>10 minutos</p>
	<p>“La red de la vida”</p>	<p>Seguido a ello se harán dos carteleras, en una irán las ideas con respecto a hábitat y la otra con respecto al nicho. Para hablar de hábitat se pedirá a los niños mencionar un animal y el lugar en donde vive; para hablar de nicho se pedirá a los niños mencionar que necesita ese animal para poder vivir en ese lugar en donde vive.</p> <p>En un segundo momento de la sesión se hará una actividad demostrativa de las relaciones entre los elementos del ecosistema y los peligros de la contaminación de este que servirá para hablar de como ellos construyen territorio para el cuidado de la naturaleza. Los niños y las niñas mencionarán lo que ven a su alrededor (elementos bióticos y abióticos) y se hará una lista de todo lo que mencionaron. Después cada niño escogerá un elemento diferente de la lista para representarlo durante el juego. A modo de escarapelas cada niño escribirá y dibujará lo que eligió representar, el papelito lo pondrán en el pecho para que los otros niños lo puedan observar.</p> <p>Seguido a ello, se formará un círculo, y a cada niño se le preguntará ¿de qué parte del ambiente depende el elemento u organismo escrito en su papelito con referencia a los papeles que están en el círculo? Por ejemplo, la culebra dirá que ella depende del agua y del ratón para sobrevivir, por lo tanto, la culebra tomará la punta de la bola de lana y después pasará la lana al niño o niña que está representando al agua y después se pasará al niño que está representando al ratón; se irán conectando a todos los miembros del círculo</p>	<p>35-40 minutos</p>

		<p>Cuando ya todos están conectados, se presentará un ejemplo de cómo la contaminación podría entrar en su ecosistema. Por ejemplo, el agricultor ha decidido aplicar plaguicidas para matar una plaga que está comiendo sus cultivos. Aplicando los plaguicidas, él no toma precauciones para proteger el ambiente. Lo fumiga cerca de la quebrada y contamina el agua. Esta contaminación mata los insectos y peces y todos los otros seres vivos que dependen de ellos. Cuando se ve afectado un ser vivo o componente del hábitat, este se muere o se contamina, y el niño o niña se agachará. Allí se verá la afectación en los organismos y por lo tanto las relaciones que había allí.</p> <p>Se hará la pregunta: ¿Qué harían ustedes para mantener sano todo lo vivo que les rodea? Con ello se hará reflexión sobre las acciones que ellos provocan o evitan que se hagan para que la vida en todos los ambientes que les son próximos se mantengan.</p>	
<p>Compartir historias alrededor de las quebradas de la vereda de pequeños y grandes.</p>	<p>“Contadores de historias”</p>	<p>Habiendo hecho previamente la invitación a los padres, tíos, abuelos, amigos de los niños y las niñas de la escuela, se hará un espacio de compartir historias, anécdotas y creencias en torno a las quebradas que pasan por la vereda, para ello, los invitados podrán compartir fotografías y/o videos. Los niños serán quienes orienten el espacio haciendo preguntas a los invitados.</p> <p>Algunas preguntas que orientarán las reflexiones del espacio por parte de los contadores invitados:</p> <p>¿Cuáles son los cambios que ha visto en los últimos años en la quebrada?</p> <p>¿Qué ha provocado estos cambios?</p> <p>¿Ha hecho algo para contribuir al mejoramiento del estado de las quebradas?</p>	<p>30-35 minutos</p>

## Protocolo Sesión 5

Título: **Guardianes de la naturaleza en acción.**

### Introducción

Luego de haber logrado entender conceptos que ayudan a dimensionar la complejidad de la naturaleza y la importancia de poner atención a las acciones del hombre con relación al cuidado y el equilibrio natural que permite la vida en el planeta, se propone llevar a cabo acciones concretas en los espacios en donde los niños y las niñas se divierten, juegan y descansan, espacio que puede ser la quebrada. Dichas acciones tienen un sentido que es el de dar un mensaje a la comunidad en torno a la importancia de estos espacios para la vida, incluyendo al hombre. Este momento parte de un reconocimiento del cuidado del sí (sujeto, llámese niño o niña) y como éste ejercicio empieza a incidir en el relacionamiento con el otro ( llámese niño , niña, animal, planta, hongo...), esto hace parte de comprender el habitar como un ejercicio de cuidado.

### Objetivo

Apropiar espacios naturales de la vereda mediante actividades de intervención y reflexión por parte de los niños y las niñas de la escuela veredal como ejercicio de compromiso al cuidado de la naturaleza.

Objetivo	Actividad	Metodología	Tiempo
	Intervención y siembra de plántulas en la quebrada	Siendo el punto de encuentro la escuela, se partirá a hacia la primera quebrada en donde se hará la siembra de las plántulas que han sido cuidadas por lo niños y las niñas, durante ese momento se hará una mística que alimente los porqués de la acción que cada uno está realizando, esa mística será mencionando el compromiso que cada niño tiene con el cuidado de ese organismo. Una vez que la siembra halla terminado, se pintará una de las rocas estables que se encuentre en la quebrada para plasmar con pintura un mensaje de los niños y las niñas para con las personas que visiten el espacio de la quebrada que invite a cuidar ese lugar. Cada uno firmará su compromiso plasmando su mano en la roca.	3 días

		Este mismo ejercicio se hará en 2 quebradas más.	
--	--	--	--

## Protocolo Sesión 6

Título: **Imaginando y creando la comparsa por la vida.**

### Introducción

La construcción de una representación artística que integre todo lo aprendido es un ejercicio que toma aún más riqueza cuando se realiza de forma colectiva, pues todo lo que se logra aprender también es el resultado de un ejercicio colectivo; de esa forma se planteará la propuesta y el esquema de lo que será la comparsa. Para ello los niños y las niñas redactarán las palabras que presentarán con la comunidad a la vez que se van elaborando el vestuario representativo de los guardianes, esto dentro de un espacio de compartir y de ayudar al otro.

### Objetivo

Reconstruir de forma artística (preparación para la comparsa) el proceso de enseñanza ambiental alcanzado con los niños y las niñas de la escuela veredal.

Objetivo	Actividad	Metodología	Tiempo
Elaborar material representativo de los guardianes para la presentación de la comparsa, haciendo uso de elementos reciclables.	“Construyendo mi guardián”	Se hará la construcción de los vestuarios, máscaras o accesorios necesarios para representar los guardianes de la naturaleza en donde se utilizarán materiales reciclados (que se pueden encontrar en casa) como una posibilidad de darle un uso diferente, estos materiales pueden ser: envases plásticos, papel periódico, envolturas, cartón, telas, etc., A éstos se les sumarán otros materiales como: pinturas, escarcha, lana, colbón, globos, tijeras, engrudo.	3 horas por día de sesión
Construir desde lo aprendido una forma representativa (oral) que invite a la comunidad al cuidado de la naturaleza.	Comparsa * Nombre por construir	La representación artística también irá acompañada de composiciones escritas por ellos en donde se refleje lo que aprendieron y a su vez compartan los compromisos que cada uno desde su papel de guardián de la naturaleza ha hecho para el cuidado de toda la naturaleza que hay en la vereda; esto podrá ser una canción, poesía, acróstico, etc.	2 horas

## Protocolo sesión 7

**Título:** Comparsa por la vida y el territorio.

### Introducción

El proceso que se ha tejido en todas las anteriores sesiones se verá reflejadas en la propuesta de una comparsa que será organizada por los niños y las niñas en donde se buscará rescatar cada una de las experiencias, aprendizajes, producciones, reflexiones y mensajes que tienen para compartir con la comunidad. Para ello se espera hacer una invitación abierta a toda la comunidad a participar de la puesta en escena por parte de los niños y las niñas, siendo este un ejercicio de diálogo para con todos ellos en donde sea vea como posibilidad la apropiación del territorio que se hace necesaria propiciar y fortalecer atendiendo al llamado que nos hace la naturaleza.

### Objetivo

Socializar a la comunidad de la vereda el proceso de enseñanza ambiental desarrollada con los niños y las niñas de la escuela veredal, mediante una comparsa y exposición de los trabajos.

<b>Objetivo</b>	<b>Actividad</b>	<b>Metodología</b>	<b>Tiempo</b>
Compartir con la comunidad todo lo aprendido durante el proceso de enseñanza ambiental, mediante una muestra artística.	Comparsa * titulo	Los niños y las niñas presentarán ante la comunidad (padres y madres, profesores, rector, coordinador, amigos y pobladores de la vereda) una comparsa previamente organizada por ellos. Ésta estará acompañada de música y de poesía que reflejará todo lo aprendido por lo niños durante las sesiones de práctica.	35-40 minutos
Dar cuenta del proceso que se llevó con los niños y las niñas en el espacio de práctica.	Galería de los artistas Exploradores y guardianes	A modo de galería estarán organizadas todas las actividades (manualidades, composiciones, dibujos) y fotografías que muestran los diferentes momentos compartidos con los niños y las niñas en donde se vea reflejado todo el proceso de enseñanza y aprendizaje en torno al cuidado de la naturaleza en donde se parte siempre del contexto.  Los niños y las niñas serán quienes	30-35 minutos

		expongan las creaciones echas por ellos y quienes compartan con la comunidad la experiencia.	
--	--	--	--

## **Anexo 2. Resultados Práctica pedagógica**

### **Resultados**

#### **Fase 1. Contextualización del escenario Escuela La Cajita y su población.**

Etapa 1: Contextualización de los escenarios.

El ejercicio de observación y de comunicación con algunos pobladores de la región, fue posible identificar en cierta medida el sentido de pertenencia con lo todo lo que confluye en su territorio. En el escenario de la escuela, en un primer momento se fueron identificando comportamientos de los estudiantes y las dinámicas escolares, tanto en el espacio de la clase de ciencias naturales como en las clases de otras asignaturas; todo este primer momento se logró mediante ejercicios de observación participativa y no participativa.

Etapa 2 : Planeaciones de la sesiones

Teniendo en cuenta ese primer momento, se dio continuidad en un segundo espacio teórico práctico con un ejercicio de planeación de cada una de las sesiones de encuentro. Para ello se consideró hilar de forma coherente y con sentido las actividades, lo que se pretende enseñar y las reflexiones con relación al tema de cada momento, de esta forma se pueden articular los objetivos planteados previamente con la práctica y la teoría que se va desarrollando ; con ello se hace hincapié en la forma de abordar los temas (que en este caso corresponden a unas situaciones particulares relacionadas con el ambiente) y la forma de enseñar, pues esto corresponde a una práctica de vida, por lo que se hace necesario dentro de la planeación abordar problemáticas que indudablemente están amenazando la vida, articulando lo que Guattari menciona con respecto a las prácticas que desencadenan desequilibrios ecológicos, en donde el ser humano debe desarrollar nuevas formas de vida, reinventando el ser desde los diferentes ámbitos, es decir, desde sus deseos, sus sueños y la complejidad misma del individuo. Con ello se formuló un objetivo transversal a todas las

actividades que resalte el vínculo que existe entre el conocimiento y la acción, es decir, no es llevar conocimiento porque sí, sino por el contrario es encaminar dicho conocimiento científico a una acción concreta pero con conciencia y con una reflexión previa a dicha acción, es esto realmente lo que garantiza un proceso de enseñanza, para este caso, un proceso de enseñanza ambiental enfocada a la apropiación del territorio desde una construcción política y social del niño y de la niña.

La organización de las actividades estuvieron pensadas alrededor de la propuesta pedagógica de educación popular, por lo tanto cada actividad o taller tiene un inicio, un desarrollo y un cierre; asimismo cada actividad dentro de la propuesta de EP considera cada taller como un dispositivo de trabajo colectivo que involucra dentro de sus objetivos y metas el trabajo colectivo, a partir de un diálogo de saberes y experiencias desde la voz misma de los participantes, buscando la transformación de una situación misma de ellos. Por lo que la planeación de las actividades dentro de este marco, es determinante, por lo cual, cada actividad o taller contiene dos elementos que lo configuran, un sentido estratégico, es decir acordar el para qué del mismo, y un sentido metodológico, que debe tener en cuenta el partir del conocimiento de las personas, sus intereses, su historias, sus códigos comunicacionales y culturales.

Basar las actividades en la propuesta de educación popular y enseñanza ambiental, permite propiciar espacios de descubrimientos colectivos por medio del trabajo de análisis y problematización también colectivo, comprendiendo a las contradicciones como base del proceso dialéctico del aprendizaje, es decir un proceso pedagógico.

### **Etapas 3 . Reconocimiento del territorio.**

Esta tercera etapa es la puesta en práctica de las actividades planeadas, todo dentro del marco del reconocimiento del territorio, tanto escolar como veredal, por lo cual se partió con la actividad de cartografía social en un primer momento de forma individual con el objeto de identificar la forma en la que cada niño desde su subjetividad está entendiendo y organizando su escuela, lo que ella representa para él y sus acciones sobre ella. En contraste a ello, luego se realizó de forma colectiva en donde se establecieron unas categorías particulares para ubicar en el mapa de la escuela que ellos mismos realizaron previamente,

estas categorías eran : - Problemáticas ; - Lo que ellos quisieran tener en su escuela en términos bióticos; - Lo que ellos quisieran tener en la escuela, en términos abióticos. El ejercicio de cartografía social en esta etapa tiene como objetivo, plasmar la idea de territorio desde las ideas comunitarias o grupales, en donde se evidencien las relaciones de los sujetos con el espacio, los elementos, actores y situaciones que confluyen en él.

En la ruta de entender la apropiación por parte de los niños para con el territorio, se propició el espacio de un recorrido por la escuela con los ojos tapados , con el objetivo de que los niños y las niñas a través de sus sentidos reconocieran el lugar en el que se encontraban , con ello también se propició el que ellos relataran experiencias particulares de ese sitio, por lo que para cada niño ciertos lugares de la escuela evocan sentires diferentes que cuentan una historia y así mismo es su comportamiento para con el sitio; con ello se empiezan a descifrar la forma en que cada sujeto ha ido construyendo sus territorialidades y actúa en concordancia a ellas, pues al existir un vínculo de afectividad con el territorio estas empiezan a manifestarse, ya sea desde el cuidado, la identificación y el reconocimiento para su vida de dicho lugar. Es así como a partir de situaciones, experiencias y sentires es posible intercambiar historias, abrazos y carcajadas colectivamente, lo que denota la posibilidad de construcción de territorialidades mutuas, grupales y colectivas; con ello también se puede empezar a hablar de la forma en la que se hace explícita la interdependencia de la vida del hombre con su desarrollo social , natural y también humano.

El territorio conformado también por otros espacios que contiene la vereda diferente a la escuela pero no aislados de ella, tales como la quebrada, la montaña, el monte, el sendero, el cultivo, son escenarios que también denotan unas relaciones ecológicas, por lo tanto las actividades planeadas para esta fase tuvieron el objetivo de reconocer las relaciones entre la vida y lo vivo que conocen los niños con base a sus experiencias y saberes desde lo que observan y lo que conocen. Con la intención de recorrer los diferentes escenarios naturales, descifrar las relaciones que hay entre niños- naturaleza y con ello las territorialidades, se propusieron las actividades de ‘ Senderos reales’ , ‘ Vista de águila’, ‘ Visita a la quebrada’ ( allí se articuló el tema de la ecología del paisaje para identificar las relaciones

ecosistémicas que tienen los niños y para interpretar lo que para ellos es importante, tanto como para plasmarlo en un dibujo o en una obra de arte, tal cual como lo hacen los grandes artistas) , ‘ Circuito de pistas’ que son 4 casos en los que se refleja la relación de lo vivo y la vida, éstos casos se escogieron teniendo en cuenta el contexto, es decir, casos que no se alejen de sus realidades y de su cotidianidad, que no sea algo ajeno a lo que conocen. Cada uno de las experiencias que se plantearon contempla como posibilidad la construcción de



conocimiento a partir del diálogo de saberes, esta es una posibilidad que enriquece no solamente a los sujetos a los que van dirigidas las actividades, también enriquece el conocimiento de la profesora no solo desde su condición de formadora, sino como mujer, persona y ciudadana; que más

que aprender de las situaciones, experiencias e historias de niños y niñas que crecieron, aprendieron y viven día a día su territorio y construyen territorialidades.

A medida que se llevaron a cabo las actividades de contextualización y diagnóstico colectivamente se fueron identificando las problemáticas ambientales que inciden en las actividades diarias de los niños y las niñas, estas fueron el depósito de las basuras en lugares inadecuados y la contaminación en los cuerpos de agua, por lo tanto en una cuarta fase se planteó realizar actividades que primero permitieran ver que estas son situaciones que se presentan a nivel mundial, en el contexto colombiano y consecuentemente en la vereda , por lo cual se resaltó la incidencia de la falta de amor y la mala relación que hay entre el hombre y la naturaleza; en el abordaje del tema del agua se llevó el caso reciente del derrame de petróleo en Barrancabermeja, ubicado en territorio nacional en donde de manera colectiva se identificaron las múltiples implicaciones del desastre ambiental , tales como en los organismos que allí se encontraban, la propagación del crudo en otros cuerpos

de agua, y en las comunidades al verse reducida la forma en la que se basaba su actividad económica; como actividad práctica en relación a lo anterior , se llevó a cabo el taller “ el agua y el aceite”, en el que se agregó agua en un recipiente, y se pidió a los niños que describieran lo que es el agua a partir de lo que veían, su color, olor, sabor; después se preguntó de dónde viene, y finalmente se les pidió que pensarán como entra el agua a sus casas y como sale, con ello se buscaba generar reflexión de las prácticas y su incidencia en la naturaleza. Seguido a ello, a ese recipiente con agua se le agregaron piedras, tierra, flores y hojas y finalmente se le agregó aceite , se pidió a los niños y a las niñas intentar dejar el agua que se encontraba en el recipiente parecida al estado inicial. De esta actividad hay que rescatar el trabajo en grupo , la forma en que se organizaron para intentar cumplir con lo que se había pedido y lo que generó en ellos, pues sus expresiones con respecto a la posibilidad de hacerlo fue frustrante, pues no lo podían hacer; por lo que a partir de dicha actividad los niños y las niñas reconocieron de forma vivencial la dificultad de devolver a los cuerpos de agua a su estado natural. Hilar las situaciones locales y globales es un ejercicio que posibilita ver de forma amplia las situaciones ambientales, permite reconocer los actores que inciden en dichas situaciones , generan ejercicios reflexivos y a su vez la construcción de pensamiento crítico que llega a materializarse en acciones participativas y transformadoras; con ello es pertinente mencionar que, es responsabilidad de los maestros llevar contenido a sus estudiantes, problematizar y dar una mirada distinta que contribuya a la construcción de mundo en los niños , un mundo en donde quepan muchos mundos.

#### **Etapa 4. Intervención en los escenarios.**



Allí se fue materializando en cierta medida las posibles formas de acción que identificaron los niños para con las problemáticas que se determinaron en la etapa anterior, para ello se inició con el reconocimiento de las quebradas como nuestras, se llevaron a cabo jornadas de recolección de basuras en los caminos que llevan a los cuerpos

de agua, allí es importante resaltar la conciencia con la que ellos realizaban dicha acción, reconocen lo que es desecho y la afectación en los espacios naturales, adicional a ello tienen presente el potencial peligro que tienen esos desechos en la generación de desastres ambientales; en el ejercicio de limpieza, la actitud de los niños siempre estuvo presta a lo que las condiciones nos dieran, es decir, no había problema en recoger un plástico que parecía haber sido arrojado recientemente a un empaque que llevará meses allí con un aspecto poco agradable. Como ejercicio de apropiación con los escenarios a los que llegabamos se les fue asignando nombres que en algunas ocasiones corresponden a la particularidad física de la quebrada y en otras con los sentimientos hacia el lugar. Seguido a darle nombre a los espacios, se realizaba el reconocimiento de la importancia de dicho lugar para las familias que se encuentran cerca del cuerpo de agua y las que los visitan con frecuencia, ello para por un lado sustentar la intención de reflexión sobre el accionar cotidiano personal para proteger la vida, no solo la humana, sino la de otras especies, es decir, el hombre debe reconocerse como parte de la naturaleza y cuidar las diferentes formas de vida, no solo por encontrarse cerca del entorno natural y por ello cuidarlo, sino porque se reconoce como parte de esta, por lo tanto los cambios drásticos también le afectan, pero que si la cuida y busca conservarla, es decir, cuida de ella que es un otro, ello supone un reconocimiento del otro como algo que existe y que tiene valor.



Este ejercicio de apropiación del territorio estuvo acompañado de compromisos por parte de los niños y las niñas con el espacio, una actividad que no es activismo, sino que por el contrario es un pensarse el territorio desde la condición de niño, sujeto que reconoce su realidad y que se piensa su mundo, el mundo que quiere. Por lo tanto, mediante intervenciones a los lugares, no solo con la recolección de basuras sino con el plasmar mensajes alusivos a la importancia de la naturaleza y su cuidado, en los escenarios de las quebradas, empieza a representar esa posibilidad de construcción de conciencia, de participación y de incidencia

en el territorio. Las manos de los niños han quedado plasmadas en las rocas de las quebradas como marca y símbolo de su pasar la vida en su territorio.

### **Etapas 5. Construyendo desde las conmemoraciones mundiales**

Teniendo en cuenta las conmemoraciones a nivel mundial que se celebraron en torno al árbol (día del árbol) y a la tierra (día de la tierra), se plantearon unas actividades que están



en relación con los objetivos de la práctica. En un escenario rodeado por tantos árboles y paisajes verdes, es pertinente identificar las relaciones y los significados que tejen los niños con este ser vivo, para ello se hizo un recorrido por diferentes árboles que se encuentran en la escuela, en cada árbol había una pregunta que conllevaba a descubrir esas



relaciones y significados; también se resaltó por qué considerar importante conmemorar a estos seres vivos ejercicio que permitió que los niños dieran cuenta de su importancia en los ecosistemas y en la conservación de dinámicas ambientales y naturales del mundo de la vida.



En relación al día de la tierra, se realizaron actividades con los objetivos de identificar problemáticas mundiales que no son ajenas a nuestro contexto y reflexionar en torno a la salud de la nuestra casa en común. Con fotografías que representaban problemáticas tanto en entornos naturales, rurales, urbanos e industriales que repercutían en las dinámicas de la naturaleza se llevó a cabo la

actividad de “ALEEEEEERTAAA. La tierra está enferma” como ejercicio de



reconocimiento de la actualidad ambiental. ¿Cuál es la medicina que necesita la madre tierra para sentirse mejor?, pregunta que dinamizó el espacio después del diagnóstico de la enfermedad de la tierra. Se realizó un pago a la madre tierra como un ejercicio místico de amor, de curación, de amar el agua, el fuego, el sol, las estrellas, la luna, sin pedir nada a cambio; todo acto que reconozca y piense en el bienestar de la naturaleza es una forma de pago a ella; por lo tanto, la tarea que nos queda por hacer no consiste en descubrir lo que somos, sino en rechazar el tipo de individualidad que se nos ha impuesto durante siglos en respuesta del modelo económico capitalista que ha trabajado en la reproducción del pensamiento antropocéntrico en donde impera el beneficio del hombre sobre las demás especies, con ello también se le ha venido atribuyendo un valor económico a todo lo que la naturaleza nos ofrece, vista esta como un recurso inagotable. Por lo que desde ejercicios de reflexión y de brindar miradas más amplias a los niños y a las niñas sobre la raíz principal de las problemáticas ambientales se llega a un pensamiento crítico, a la formación política del sujeto y a impulsar la participación en decisiones sobre el territorio y todo lo que confluye en él, con ello la posibilidad de liberar el pensamiento; como dice Sossa, *“Se trata de hacer de la propia vida una obra de arte, de liberarse del pegajoso contagio que secretan unas estructuras sociales en las que rige la ley de sálvese quien pueda”*. Pero no solo es reconocer una problemática, sus causas y sus efectos, a ello se le suma el comprometerse, llegar a acciones que contribuyan en la mitigación de cierta situación particular, por lo que en la parte final de la mística, cada niño en una palabra resumió su compromiso con la madre tierra, palabras: como amor, respeto, amistad, responsabilidad, este compromiso está contenido en la materia en la que se sembrarán las semillas que cada niño tiene a su cuidado y asumió el compromiso de darle las condiciones para que germinaran y se convirtieran en planta.

## Las artes y los sentidos para una transformación

Por otro lado, es importante resaltar que dentro de la metodología de las sesiones se incorporó una actividad artística de cierre siguiendo la temática propuesta para cada semana, esto teniendo en cuenta la diversidad de edades del grupo, por lo que desde las artes es posible articular los conocimientos, las problemáticas abordadas y la reflexión en torno a ellas sin ser la edad un impedimento en el compartir y en el construir, con ello se hace menester resaltar el ideal de las



actividades al darle sentido a cada una de ellas, es decir, que esa acción práctica no se quede en un activismo sin sentido, sino que por el contrario se comprenda el porqué de lo realizado, se promueva la reflexión, se aprenda a partir de la experiencia, y se tome postura frente a lo aprendido. En articulación con las artes, está el aporte que hacen algunos actores literarios en la consolidación de una propuesta alternativa de enseñar, reflexionar y participar en todo lo que atañe a los entornos naturales y con ello la apropiación del territorio desde la propuesta de EA articulada con la EP.



## Evaluación colectiva del espacio

Numerosas son las nociones y metodologías que existen en la literatura alrededor del tema de la evaluación y el seguimiento, para éste caso se abordó la concepción de evaluación que tiene que ver con la evaluación de proceso, en la cual los énfasis, como su nombre lo indica, están en el proceso que se lleva a cabo con los niños y las niñas. Esta es una evaluación en la que participan las personas individualmente y el grupo mismo. Quiere decir que, entre ambos, y sistemáticamente, se emiten juicios valorativos y se realiza una reflexión crítica sobre el proceso vivido, con la intención de corregir su rumbo y perfeccionar el trabajo realizado. Por lo tanto, es el grupo en pleno quien finalmente evalúa

y se evalúa a sí mismo. Vista así, la concepción de evaluación que propone la educación popular tiene una dimensión educativa en la medida en que las miradas y reflexiones de las personas sobre el proceso en que están involucradas contribuyen al cambio, a la transformación de las maneras de pensar y hacer, a la continuidad del proceso, al inicio de otro nuevo, a la incorporación de los aprendizajes en las prácticas sociales concretas y al repensamiento de la participación.

En tanto, se llevó cabo con los niños y las niñas diferentes formas de evaluación durante todo el proceso, tales como reconstrucción colectiva de las sesiones pasadas los cuales se plasmaron en papelgráfos, ésta estrategia también fue vista como la posibilidad de compartir como grupo las experiencias y aprendizajes logrados, con los niños y niñas que no habían participado en sesiones anteriores, así se hacía memoria , se aclaraban dudas y se ajustaban algunas concepciones no tan apropiadas de conceptos vistos.

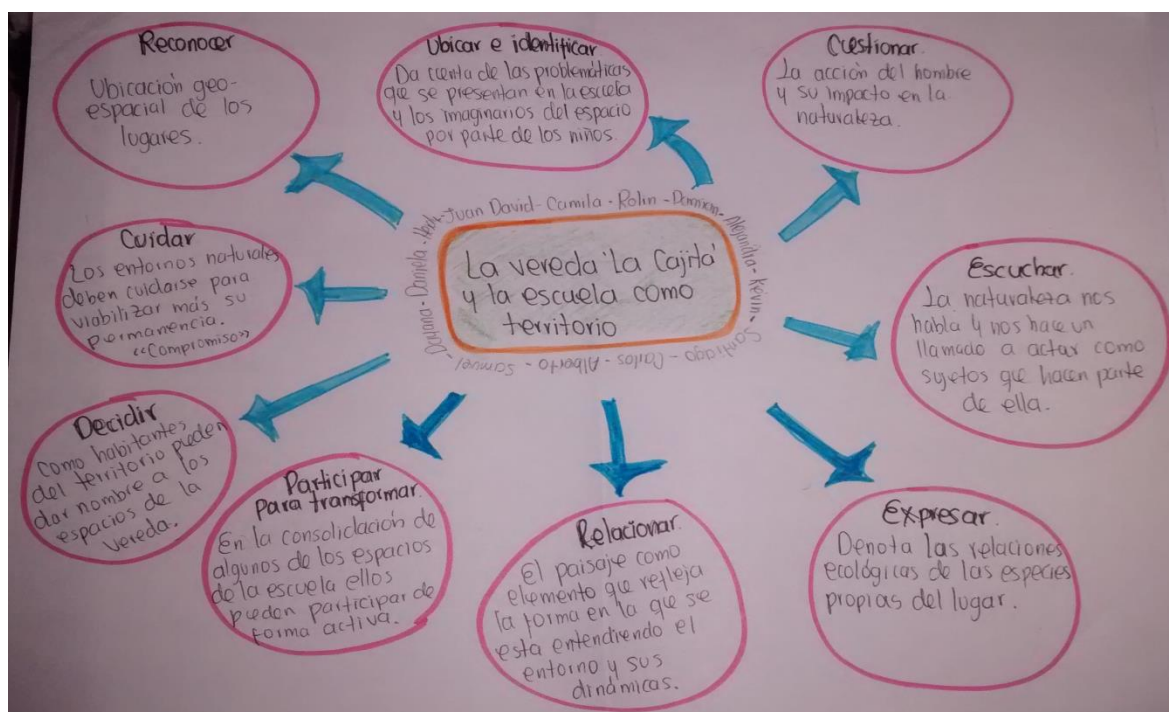
En la parte final de práctica 1, se llevó a cabo la técnica de evaluación llamada “el semáforo”, que buscó evaluar de forma grupal el proceso, por lo tanto, se hizo uso de los colores del semáforo como indicadores de aspectos específicos, el color rojo representó situaciones que no les agradó y/o gustó , el color amarillo indicaba los aspectos por mejorar y con ello propuestas o posibilidades, y el color verde indicaba los aspectos que más les gustó , les significó y llamo la atención.



Finalmente a ese semáforo se le agregó un color más, el que cada uno eligiera el cuál buscó que cada niño y niña hiciera mención de todo lo aprendido, de ese momento es importante mencionar la actitud de los niños , pues para ellos resultó diferente la forma de evaluación pues están acostumbrados al formato tradicional implementado en la escuela, en este ejercicio los niños y las niñas se sintieron en la libertad de expresar sus sentires y sus posiciones, así se puede ver que hay otras posibilidades de evaluar no sólo un proceso sino también los alcances conceptuales tanto individual como de forma grupal; asimismo, es importante resaltar que ésta misma es una muestra al trabajo en comunidad, que parte de intereses y motivaciones que les son comunes a los que participan en el proceso, en éste caso, niñas y niños que viven en la vereda.

**Fase 2. Descripción y análisis de alcances de la fase 1. Diseño de protocolos de clase en el marco de práctica II.**

De acuerdo a las reflexiones y análisis hechos en relación a los encuentros con los niños y las niñas se identificaron a modo de categorías, las acciones de los sujetos al presentarles un tema o situación que tenía como objetivo ahondar en el concepto territorio y las percepciones de lo ambiental.



El momento de planeación antecedido de ejercicios de contextualización, observación y participación con la comunidad, se organizaron en base a lo logrado, analizado y seleccionado en la fase 1 de práctica, por lo tanto, se delimitó la forma en la que se iba a enfocar la propuesta de enseñanza ambiental, que finalmente se enfocó en la apropiación del territorio, vista ésta, desde las formas de habitar de los niños y las niñas de la vereda y la visión del cuidado propio y el de los otros.

### Fase 3. Desarrollo de actividades. Sistematización y análisis de los alcances.

#### Sesión 1. Título: ¿Cuido mi cuerpo?

La primera sesión de la segunda práctica inició con música, un estrategia que a lo largo de la fase de contextualización se identificó como una manera positiva de darle inicio a las

sesiones de clase, pues con ellas los niños y las niñas se ponen en disposición al espacio y también se divierten, es decir, ese primer momento de cada sesión de encuentro resultó siendo un abrebocas de lo que se iba a disfrutar en el resto de las sesiones, pero a su vez, también resultó ser un reto, en la forma en la que se debía manejar las actividades siguientes, entendiendo que hay momentos que refieren de una actitud y un comportamiento por parte de los niños, pues podría generarse desorden, y por otro lado está el cumplir las expectativas del grupo desde el primer momento de la sesión hasta el final.

Seguido a ello se hizo la introducción al tema transversal de los encuentros que se planearon para práctica 2, en donde también se retomó lo aprendido y compartido en la fase de contextualización (práctica 1). Se continuó con una actividad de baile en parejas en donde debí haber una coordinación entre ellos para seguir el ritmo de la música; se jugó con la velocidad de la música y con una barrera que se encontraba en el suelo en el que el compañero no debía sobrepasar, la pareja se encontraba dentro de un cuadro en el que cada uno debía ocupar dos de los espacios disponibles, por lo tanto la pareja debía comunicarse de forma diferente a la verbal. Luego de haber bailado un tiempo se hizo una pausa para preguntar: ¿qué pasó con mi cuerpo?, ¿Cómo siento mi corazón?... de lo que se pudo concluir que muchas veces no somos conscientes de lo que pasa en los cuerpos al hacer determinada acción, aun así los niños y las niñas intentaron dar respuesta a las preguntas y de forma argumentada desde lo que conocen, han escuchado y han experimentado.

### **Sonrisas en el espejo**

A cada niño se le entregó una hoja en la que habían 3 círculos en los que debía dibujar lo que veían en un espejo cada uno tenía, con esta actividad se buscó evidenciar la incidencia de las emociones y lo que sentimos, en nuestro rostro; la instrucción era pensar en las cosas que les entristecía, les alegraba y les molestaba (rabia), cada niño compartió eso que le removía sentimientos y después vieron sus rostros en el espejo y plasmaron los rostros en un dibujo. Dentro de lo que los niños compartieron estuvieron: el maltrato, las injusticias, la violencia, la familia y el hogar, éstas como las categorías que más se mencionaron.

### **El cuerpo, escenario de identidad**

Las actividades fueron complemento una de la otra, pues se inició con un ejercicio de reconocimiento del espacio y a su vez de lo que pasa en los cuerpos una vez que se camina, se corre, se baila y también se está inmóvil, allí los niños y las niñas tuvieron la oportunidad ( para muchos la primera vez que lo hacían) de detenerse a observar la forma en que caminaban, la forma en la que el pie, la pierna, la cadera, los brazos, manos, cabeza se conectaban , según ellos , para realizar una acción tan cotidiana como lo es el desplazarse de un lado al otro.

Luego de haber experimentado de forma diferente una acción en su cuerpo, los niños y las niñas a modo de itinerario hicieron una lista de todo lo que ellos consideraban hacían a diario para cuidarse desde que se levantan hasta que se acuestan. Allí los niños hicieron mención de las rutinas de aseo, comer frutas y verduras, bailar, jugar, compartir con la familia, divertirse, incluso mencionaron: ser feliz.

### **Los cuerpos escenarios de identidad**

Los niños y las niñas mediante el dibujo de una silueta se representaron cada uno, haciendo uso de diferentes materiales, como escarcha, lana de colores, cartulinas, pinturas, etc., allí de forma libre y personal plasmaron la forma en la que ellos se identifican y a su vez mostraron las partes de su cuerpo que requieren cuidado y por lo tanto lo hacen. En la actividad se vio el disfrute de los niños y las niñas, y a pesar de que el trabajo era de forma grupal en el sentido de compartir los materiales, cada niño trabajó de forma individual y sincera. En el momento de la socialización de cada silueta, los niños se vieron muy cómodos y tranquilos de exponer lo que habían realizado, de allí es importante hacer mención de la identificación por parte de ellos hacía acciones similares pero también diferentes a las de otros compañeros. Asimismo ellos identificaron acciones propias de las niñas que los niños no realizan y en sentido contrario., esto permitió dar una introducción al tema de género y de sexo.

**Sesión 2.** Título: La naturaleza del sí y del otro. Una relación con otras formas de vida.

### **Reconociendo otras formas de vida**

El autocuidado desde el análisis de las actividades diarias de cada individuo y la autonomía y responsabilidad frente a las decisiones que tomamos sobre las acciones que pueden llegar

a reflejar un interés en el cuidado o no del sí. Para hablar de acciones de autocuidado se habló de dieta balanceada (alimentos saludables y comida chatarra), higiene oral, lavado de manos e higiene corporal.

Niños y niñas son diferentes pero también hay característica que les son comunes, en tanto, se establecieron las categorías de ‘género’ y ‘sexo’ para entender que partir de ese reconocimiento de sujeto denota también un reconocimiento del otro (sus formas de actuar, hablar y existir) por lo tanto hay relaciones que se entretajan entre el individuo y los otros, visto éste como un ejercicio que nos permite construir en comunidad.

### Mi plato

La actividad ‘ mi plato ‘ , fue una actividad que desde su planteamiento busco dar continuidad al tema del cuidado el sí, en donde se pudo ver la autonomía de las acciones que llegan a representar el cuidado por parte de los niños y las niñas hablando de la dieta, en tanto ésta actividad sirvió como demostración a las preferencias de los niños y las niñas al comer, por otro lado cabe hacer mención de la forma en l que se mantuvo centrada la atención de todos a pesar de que podía ser una actividad que se prestaba al desorden y tal vez a agresiones entre ellos mismos.

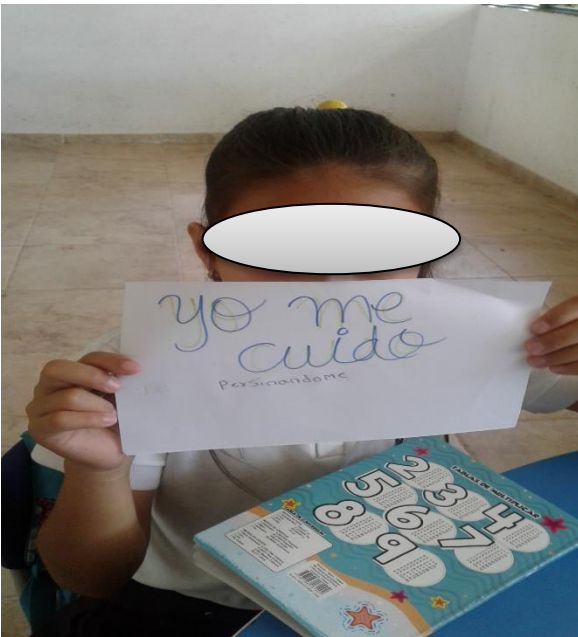
La actividad se prestó para compartir la palabra en forma e preguntas, repuestas, comentarios y sugerencias para el grupo.

### Reconocimiento del otro

La metodología planteada para la actividad de reconocimiento del otro (niño y niña) resultó siendo positiva en la medida en la que se organizaron previamente los materiales para trabajar, ya que por tratarse de fin de semana asistieron niños que no están inscritos en la escuela veredal pero que llegaron por la invitación de sus familiares o amigos de los niños que están inscritos en la escuela y participan con mucha frecuencia en las sesiones de encuentro.



Así mismo, la propuesta de trabajar niño con niña, pequeños y grandes logra visibilizar más la intención de entender la diversidad del grupo con el que se trabaja y que finalmente sí es posible construir con el otro desde la diferencia y la comodidad que se llega a generar el trabajar con alguien con el que no existe confianza o no se conoce.



### Recorrido sensorial

El recorrido sensorial que se llevó a cabo por en el que los niños y las niñas pusieron en juego el sentido del gusto, el olfato, el tacto y el oído, así, entienden el funcionamiento de sus sentidos y comprenden que estos están en juego constantemente con lo que hay en el entorno, a partir de los sentidos se envía una señal al organismo y de allí se desencadenan reacciones en respuesta a dichos estímulos. Se dio una introducción al funcionamiento de algunos de los órganos que están en juego allí, profundizando en la lengua (la ubicación de los puntos del órgano en donde se perciben los sabores).

### Otras formas de vida

La presentación de diferentes organismos (hongos, microorganismos, animales, plantas) mediante imágenes, lo que por un lado permitió entender que hay otras formas de vida diferentes a sus semejante (otros humanos), lograron establecer diferencias y también semejanzas, para ello se trabaja el concepto ‘estímulo’ (señal interna o externa que produce una reacción), entendiendo que las respuestas que el organismo pueda hacer a éstos, es lo que le atribuye el estar vivo.

En plantas se habló de nastias y tropismos, teniendo a la mano algunas plantas en físico ( Helechos, dormideras y enredaderas) que sacan de los abstracto o deja solo la representación mental que el niño y la niña construya con la explicación que se ha dado en la clase.



Por lo tanto, niños y niñas distinguen entre la vida, lo vivo y lo inerte y argumentan las razones mediante las descripciones que hacen del organismo basándose en lo experiencial y en lo que conocen y han visto.

### **Sesión 3.** Título: Mi hábitat. Red de relaciones.

En respuesta a la cita en la escuela con los niños y las niñas , asisten la mayoría de ellos con entusiasmo y alegría, actitudes que van develando la disposición y el interés por parte de ellos frente a lo que aprenden, comparten y construyen entre compañeros (incluyendo a la profesora dentro de ese grupo de compañeros), esta afirmación me atrevo a hacerla al considerar las condiciones atmosféricas de días pasados pues se habían presentado constantes lluvias en donde incluso la energía eléctrica se había visto interrumpida , estos como factores que pueden llevar a indisponer tanto a los niños como a los padres y madres de familia, sin embargo el encuentro se dio en el marco de propiciar un espacio de compartir y crear alrededor de la enseñanza ambiental, partiendo como ya se había planteado en sesiones anteriores de reconocernos como sujetos, niñas y niños, género masculino y género femenino, asimismo, la situaciones que los mueven de manera positiva pero también negativa, con ello se fue haciendo camino hacia la identificación por parte de los niños y las niñas con respecto a las prácticas de cuidado de sí mismos que a su vez

denota una felicidad y plenitud de lo que cada uno es, de lo que siente y lo que quiere partiendo desde los hábitos de higiene oral, corporal y de alimentación que finalmente son prácticas de autocuidado que van constituyendo el amor propio, la confianza y la seguridad del sujeto; luego de haber logrado eso como grupo, se empezó a hablar del prácticas del cuidado de otros, sin antes reconocer las formas de esos otros , llámese animal no humano, hongo, bacteria o planta, con ello se ha logrado llegar a identificar la naturaleza del sí y del otro vista desde las relaciones con otras formas de vida.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se llega al momento de comprender las relaciones sociales, biológicas y ecológicas que se entretajan entre los sujetos ( el sí) y el hábitat partiendo de una situación contextual para los niños y su territorio que es la fuente y el uso del líquido de vida, el agua. Para ello se hizo uso de la cartilla ´mensajes el agua´ de Masaru Emoto que en su narrativa contribuye a entender implicaciones de las prácticas diarias en relación con el agua pero a su vez plantea una visión romántica en cuanto a unos cambios que podemos llevar a cabo cada que necesitamos del agua y hacemos uso de ella, saludar y despedirse del agua cada que tenemos contacto con ella , dar las gracias por habernos ayudado a asearnos, por refrescarnos, etc, son acciones que pueden llegar a transformar el estado en el que esa agua se encuentra , al referirme al estado hablo de la forma que puede llegar formar esa porción de agua al congelarla, tal como lo presenta Masaru Emoto en su experiencia práctica.

Así como se menciona en el objetivo general de esta sesión se ha tomado una problemática que puede llegar a ser amplia, pero es aterrizada al tomar situaciones contextuales para los niños y las niñas , y con ello se hizo mención de lo que ellos consideran como situación problema teniendo en cuenta lo que observan, lo que oyen y lo que saben. De allí surgieron comentarios en torno a los impactos en el agua por parte de los turistas que por temporadas visitan la vereda y sus quebradas, la cercanía de empresas petroleras que se encuentran activas llegando a contaminar sus aguas asimismo sus padres han dicho que las hojas de las plantas en sus casas han presentado por un lado con una ceniza y un aceite negro al cortar las ramas...

Construcción del copo de nieve

Teniendo en cuenta el mensaje que comparte Masaru Emoto en su libro, cada niño ha escogido un copo de nieve y ha pensado en una palabra bonita o positiva, pues de tal forma el agua tomará la forma y los colores de su palabra. Se mencionaron palabras como: hermosa, te amo, vida, libertad, amor, amistad... asimismo, cada niño pensó en una palabra fea o negativa y construyó el copo que toma la forma de la palabra escogida, se mencionaron palabras como: te odio, bestia, muerte...

A pesar de que el trabajo de la construcción de los copos de nieve se hacía de manera individual, se requería de organización autónoma por parte de ellos para compartir y que todos hicieran uso de los materiales que estaban dispuestos para realizar la actividad, con ello se puede decir que se llevó a cabo un trabajo organizado y de forma autónoma.

En ésta actividad niños y niñas manifestaron rechazo por parte de algunas actividades que representaban peligro para la naturaleza y de forma activa y enérgica se atrevieron a presentar sus posturas frente a las problemáticas ambientales que hay en su vereda y también hacer propuestas que puedan mejorar la situación de su vereda.

#### Guardianes de la naturaleza

Se socializó con los niños y las niñas los diferentes guardianes de la naturaleza que diferentes comunidades latinoamericanas le han atribuido a seres de la naturaleza para movilizar ante el mundo la importancia del cuidado de la vida. Cada niño y niña escogió uno de esos guardianes, entendiendo que ello denota un asumir su papel dentro de la comunidad. Para ello se diseñó una presentación en imágenes que sirvió como un elemento de identificación del animal y planta, y a su vez, permitió que las historias detrás de esos guardianes fluyeran. Allí se explicó cuál era el papel de esos personajes que cada uno estaba asumiendo, y la propuesta de la construcción de la muestra artística del proceso y de los compromisos que ellos asumían como actores dentro del territorio.

#### **Sesión 4.** Título: Construyendo naturaleza.

##### Introducción al concepto nicho, hábitat y territorio

Entendiendo que las acciones de cada individuo sobre la naturaleza representa unas consecuencias que muchas veces son negativas afectando el devenir natural de la vida, en tanto, se presenta a los niños y las niñas los conceptos de hábitat, nicho ecológico y territorio que son elementos importantes en su construcción de los imaginarios de naturaleza y por lo tanto incidirá en sus acciones para con esta.

Para ahondar en los conceptos, se realizó un trabajo en grupo en el que se distribuyeron tres grupos, estos se ubicaron en diferentes lugares de la escuela (árbol de mamoncillo, cerca de limoncillos y jardín), debían observar y hacer memoria de todo lo que veía en ese lugar. Seguido a ello, en plenaria se hizo una lista de lo que cada grupo observó; allí los niños mencionaron elementos bióticos y abióticos. Se preguntó lo que pensaban que significaban los dos conceptos, hábitat y nicho, después se presentó al grupo los conceptos, para lo que se hizo uso del momento anterior y se preguntó cuál consideraban que era el hábitat y el nicho adecuado para los organismos que identificaron en los diferentes lugares. Los niños y las niñas comprenden el concepto de hábitat y de nicho e intentan reconocer algunos tomando como ejemplo lo que encuentran a su alrededor.

### Red de la vida

Haciendo uso de la lista de los organismos y elementos abióticos, cada niño escogió uno de ellos. En el exterior del salón, se llevó a cabo la actividad. Allí se escogió a un niño al azar y se mencionó lo que él representaba, se preguntaba a los niños y las niñas lo que ese organismo necesita para vivir, se mencionaba ese que y se lanzaba al compañero la madeja de lana, de ésta forma se fue realizando la red de la vida. De esta forma se buscó que los niños comprendieran las relaciones que se entretajan entre los diferentes elementos del ambiente.

Luego se presenta una situación particular de afectación a un cuerpo de agua, con ello, al ver que ese cuerpo de agua se ve afectado, todo lo que le rodea y las relaciones que se entretajan desde allí se ven afectadas de manera considerable, así, fue posible identificar situaciones de forma colectiva (extracción de petróleo, derrames de aguas residuales a las quebradas, basuras en el monte y las quebradas...etc.,) que logran fragmentar las relaciones

entre lo vivo y la vida. Finalmente la actividad resultó siendo un ejercicio adecuado para por un lado retomar lo logrado con el desarrollo de los conceptos nicho y hábitat y por otro lado ejemplificar las relaciones presentes entre lo vivo la vida y con ello las consecuencias de acciones sobre elementos que conforman esas redes de relaciones, es decir, la fragmentación esas relaciones naturales.

### Concepto territorio

Como construcción colectiva se desarrolló el concepto de territorio, esto a partir de un reconocimiento de elementos de la cotidianidad, en grupo se construyó el mapa de la vereda, pero desde los lugares que ellos consideran importantes sin olvidar que también construyeron caminos. En ese mapa, se ubicaron con distintivos de color rojo los lugares en los que ellos se encuentran, los niños ubicaron : la escuela, la montaña y el lugar en donde se realizan las reuniones de la junta de acción comunal ; en azul, ubicaron los lugares que representan peligro, ellos ubicaron: lugares con olores desagradables, lugares en donde venden cerveza, lugares donde pueden encontrar animales peligrosos, lugares que están inestables (carreteras) , lugares en donde se han presentado casos de inseguridad; en color verde ubicaron los lugares que más les gusta, hicieron mención de la bocatomá, la montaña y las quebradas.

Seguido a ello, cada niño en una hoja dibujó el lugar que más les gusta, luego se rotaron los dibujos y cada niño dibujaba lo que creía le hacía falta a ese dibujo, de esta forma, cada niño contribuyó a la representación detallada de los lugares plasmados en los dibujos; es así como todos desde la particularidad del sujeto, construyen territorio y con ello prácticas que denotan una apropiación de éste. Por lo tanto, partir de ejercicios de cartografía social para hablar de territorio, sus características, dinámicas y la forma en la que se está entendiendo éste es una forma efectiva de llegar a integrar todos los elementos que llegan a configurar el territorio en donde la participación y la construcción colectiva juegan un papel fundamental en su comprensión.

### **Sesión 5.** Título: Guardianes de la naturaleza en acción.

Por motivos de tiempo atmosférico y de seguridad, no fue posible llevar a cabo la actividad, ya que estaba propuesta desarrollarla en los espacios de las quebradas. Por lo tanto, se

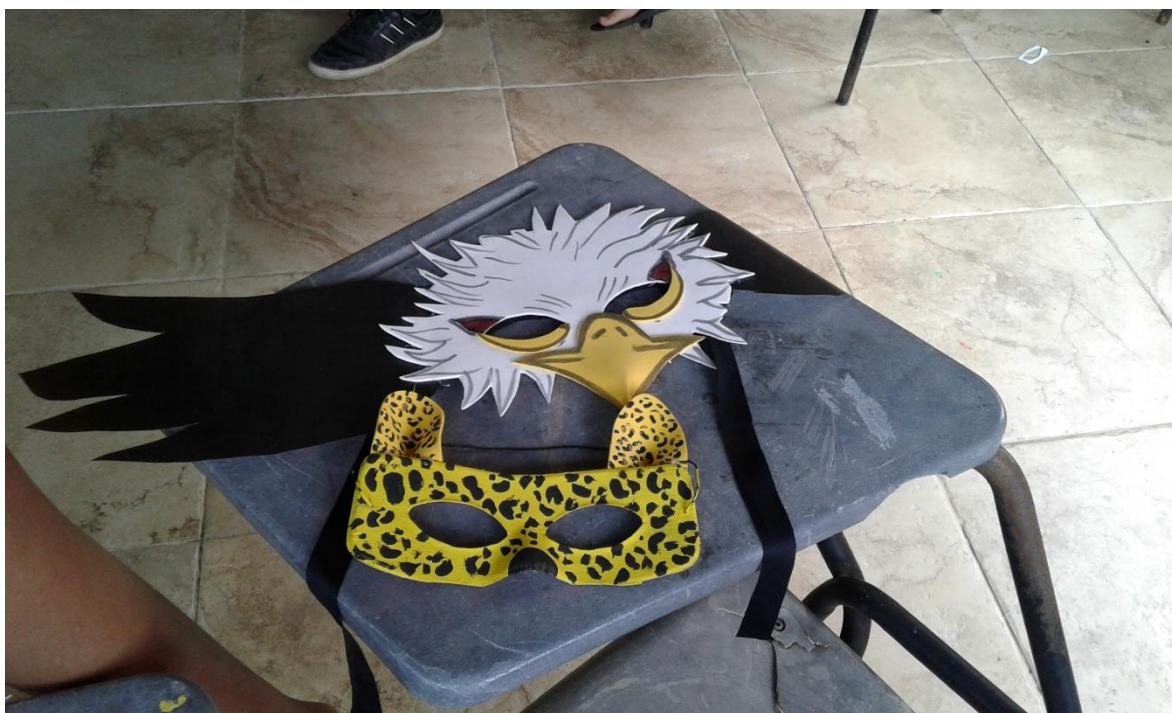
adelantó la sesión número 6, teniendo en cuenta el clima y las dificultades que se estaban presentando para los encuentros.

**Sesión 6.** Título: Imaginando y creando la comparsa por la vida.

Ésta sesión se dividió en dos momentos: la construcción de las máscaras de los guardianes y la construcción colectiva de la muestra del cierre.

#### Construyendo mi guardián

Los niños y las niñas, haciendo uso de los materiales que tenían a disposición, diseñaron las máscaras y en algunos casos otros accesorios, seguido, ese diseño se fue materializando en la medida en la que cada niño pintaba, pegaba, rasgaba, recortaba y decoraba su máscara. Ésta actividad requirió de varias sesiones en aras de dar tiempo al secado.



#### Construcción de la muestra

Ésta fue construyendo teniendo en cuenta las ideas que cada niño compartía , e incluso se tuvo en cuenta una propuesta que plantearon unas niñas , dicha propuesta la hicieron , contaron ellas, en los espacios del descanso durante la jornada escolar.

Todas las ideas fueron consolidando la representación, asimismo, como grupo se organizaron las manualidades y las construcciones hechas por ellas.

### El semáforo

En esta penúltima sesión se llevó cabo el ejercicio de evaluación, en el que participaron los niños y las niñas de forma activa y en los que se tuvieron en cuenta los aspectos que les gustaron, no les gustaron, los que se pueden mejorar y lo aprendido.

En luz verde los niños mencionaron: las manualidades, la creación de la obra, aprender el significado de hábitat y nicho, los cuentos, las actividades prácticas, la visita a las quebradas y los juegos.

En luz amarilla mencionaron: la música, más tiempo para compartir y el comportamiento por parte de sus compañeros.

En luz roja mencionaron: el comportamiento de algunos de sus compañeros y otros prefirieron dibujar un signo de interrogación como símbolo de que no había nada que no les hubiese gustado.

En cuanto a los aprendizajes mencionaron: el cuidado por la naturaleza, cuidado por el agua, compartir, la adecuada separación de basuras, cuidado de la vida y lo vivo en la tierra, cuidado de sí mismo y el hábitat y nicho.

### **Sesión 7.** Título: Comparsa por la vida y el territorio.

Desde muy temprano en la mañana con niños y niñas de escuela nos encontramos para organizar en todo el espacio de la escuela los trabajos que fueron expuestos posteriormente por ellos hacia los padres, profesor titular y los compañeros de la escuela que no participaron constantemente en los encuentros de práctica



Asimismo, se ensayó y se organizaron los últimos detalles de la corta obra. Niños y niñas más que exponer sus obras y trabajos, compartieron lo realizado y lo más importante, lo que lograron aprender, no solo dese lo conceptual, pues es importante mencionar que el desarrollo de esta práctica afianzo la relación entre los niños y las niñas que participaron.



Seguido a ello se hizo la muestra de la, denominada por lo niños 'Los guardianes del territorio'.



De esta forma se dio el cierre de todo el proceso, tanto niños como padres y profesores, contribuyeron a que fuese posible realizar todo lo que se logró hacer.



### **Análisis de resultados**

Teniendo en cuenta todo lo desarrollado anteriormente, se puede afirmar que la construcción de una propuesta de enseñanza ambiental permite intervenir en las personas, tanto de forma individual como colectiva para la formación de sujetos comprometidos con la transformación social, política y ambiental, concibiendo en este caso a la infancia, como sector de la sociedad fundamental para llevar a cabo dichos procesos, considerándolos también como sujetos gestores del cambio.

En tanto, es posible afirmar que niños y niñas habitan su territorio de forma particular y propia, lo que denota a su vez una apropiación. Sin embargo, en este momento, es preciso mencionar los alcances desde el reconocimiento de sí, como sujeto que tiene una relación consigo mismo y en esta relación el individuo se constituye en sujeto de sus propias acciones, así como lo menciona Foucault con la bioética del cuidado. Con ello, (el cuidado de sí), se expresa también una actitud con los otros y con el mundo, así, fue posible que mediante las actividades realizadas los niños y las niñas, reconocieran diferencias entre hombres y mujeres, entre otras formas de vida y que hay relaciones que se entretajan entre ellos, así, se logró dar y que entendieran la distinción entre la vida y lo vivo. Así mismo, el reconocimiento de cada sujeto en todos los aspectos, emocionales, actitudinales, de gustos y disgustos y tendencias mediante ejercicios de observación, reconocimiento, exposición y argumentación resultan ser positivos en la medida en la que se le permite y se le motiva al niño en dimensionar que hay muchas formas de expresar lo que él/ella quiere mostrar, esto mediante actividades de reconocimiento de prácticas y/o acciones que hablen del cuidado (autocuidado) y el de los demás.

El cuidado constituye la categoría central del nuevo paradigma de la civilización que trata de emerger en todo el mundo. La falta de cuidado en el trato dado a la naturaleza y a los recursos escasos; la ausencia de cuidado en referencia al poder ha venido devastando la biosfera y la propia supervivencia de la especie humana, esta realidad no es ajena a lo que los niños conocen y por lo tanto, dentro de su contexto, identifican actores, problemáticas y proponen posibilidades de acción.

Los conceptos nicho, hábitat y territorio se pusieron en tensión como un elemento que constituyó la propuesta de enseñanza ambiental en aras de abrir el panorama de lo ambiental de forma general y local, así, los niños y las niñas reconocieron las consecuencias de las acciones del hombre sobre la naturaleza y con ello los cambios en las relaciones biológica y ecológicas a la vez que identifican actores, problemáticas y proponen posibilidades de acción, relacionando lo que aprenden con lo que viven y conocen. Y con respecto al tercer concepto puesto en tensión (territorio), reflejaron que la afectividad con el territorio se manifiesta desde el cuidado, la identificación y significados de los lugares para su vida.

### Anexo 3. Protocolos de experiencia. Fase 2



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA  
DEPARTAMENTO DE BIOLOGÍA  
LICENCIATURA EN BIOLOGÍA

Protocolos de experiencias. Fase 2.

#### **EXPERIENCIA NO. 1**

Título: Identidad y territorio

##### Introducción

El sujeto construye identidades que responden a su desarrollo como sujeto que se mantiene en relación con su entorno, lo vive, lo siente y lo sueña de forma particular y diferente a como lo hacen otros, sin embargo, en nuestra condición de sujetos sociales esas particularidades y diferencias son las que empiezan a caracterizar comunidades y sus contextos, no se puede ser sin el otro, ese otro con el que se encuentra y se generan cotidianidades y experiencias y con el que construye territorio.

Se puede decir que “*el territorio es el espacio vivido, apropiado y conceptualizado, producto de las intersubjetividades de determinada colectividad*” (Tinjacá, 2014)<sup>8</sup>. Por ende, las percepciones, conceptualizaciones, apropiaciones y juicios que se generan alrededor del territorio siempre son diferentes.

---

<sup>8</sup> Tinjacá, I., (2014). El Destino: Territorio de encuentro. Memorias e Identidades. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional .

No existe un tipo determinado de territorio sino que hay diferentes tipos de territorios en función de las diversas relaciones que desarrolla determinado grupo social, es decir, diversas formas de apropiación del espacio, diferentes territorialidades que se superponen y se encuentran en constante conflicto, en un mismo espacio de acuerdo al uso de los referentes culturales que utilizan para sobrevivir en el mismo; la territorialidad se asocia con apropiación y ésta con identidad y afectividad espacial (Delgado y Montañez, 1998)<sup>9</sup>.

### Objetivo

Reconocimiento del territorio La Cajita a partir de la identificación de identidades individuales y colectivas de los niños y niñas de la vereda.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	TIEMPO
	"Umacapirú" <sup>10</sup>	Esta actividad inicial es una canción de letra muy corta que ve al juego, la música y el ritmo como posibilidad de alimentar a la creatividad y la construcción colectiva tan necesaria para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje. Se hará uso de instrumentos musicales como el triángulo y pandereta, éstos se apoyarán de palmas y sonidos que su puedan hacer con el cuerpo. Seguido a ello se cantará a forma de ronda, cogidos de la mano y jugando con el nivel del sonido al cantar y la	15 MINUTOS

<sup>9</sup> Delgado, O. y Montañez, G. (1998). Espacio, Territorio y Región: Conceptos básicos para un proyecto nacional. Cuadernos de Geografía.

<sup>10</sup> UMACAPIRÚ antigua expresión MALINKE que traduce "cantar para alegrar" o "cantar con alegría". Grupo Pim Pau. Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=jk7N5bBE-nA>

		<p>velocidad de la canción.</p> <p>Letra:</p> <p>♪ Umacapiruí, asuo, asué ( bis)</p> <p>Leio, leio, leio ucapira asué (bis) ♪</p>	
<p>Reconocer que las identidades individuales forjan una identidad colectiva.</p>	<p>Ella, él, nosotros.</p> <p>Un compartir de identidades</p>	<p>Cada niño y niña compartirá con el grupo un objeto que lo represente (fotografía, juguete, prenda de vestir, etc.). A medida que cada uno se presenta, se va ubicando dentro de un lugar que ha sido previamente delimitado con una cuerda. Los objetos de identidades se pondrán en el centro del espacio. Al finalizar las presentaciones todos estarán dentro del sitio delimitado como una forma de representación de 'La Cajita'.</p> <p>En el centro del lugar delimitado estarán ubicados fotografías y objetos que evocan su territorio y que les son comunes a los niños y niñas. Ello para ilustrar la convergencia de identidades individuales y colectivas. Se orientará el momento bajo la pregunta orientadora ¿Qué tenemos en común? Las repuestas a este interrogante se irán consignando en un papelógrafo que es el insumo para recoger las ideas al final de la</p>	<p>35 minutos</p>

		actividad.	
Identificar los elementos que constituyen el territorio 'La Cajita'.	La Cajita allá y aquí y ahora.	<p>Se ubicará geo-espacialmente la vereda, partiendo de una escala macro (Colombia-Región), seguida de una escala media (Departamento Tolima) y después la referencia sobre el mapa de la vereda.</p> <p>Haciendo uso del mapa construido por los niños y niñas en un ejercicio de cartografía social realizado previamente en la fase 1, se retomarán los elementos que desde la visión de los niños y las niñas caracterizan su vereda. Ello se consignará en un tendedero para luego ubicar sujetos, lugares, símbolos y significados que constituyen su territorio.</p> <p>Preguntas orientadoras:  ¿Qué es para usted la vereda?  ¿Cómo describe la vereda? ¿La vereda es de otros, suya y/o nuestra?</p>	35 minutos

<p>Ubicar el papel de los sujetos en la constitución de territorio.</p>	<p>Tejiendo territorio</p>	<p>Se explicará la metodología de Tejiendo territorio<sup>11</sup> a los niños y a las niñas. En esta primera experiencia se iniciará vinculando al tejido el nombre de cada uno, pues es desde los sujetos y su contexto desde donde se construye territorio. Cada niño y niña escribirá su nombre en un papel de color y lo tejerá a la estructura colectiva.</p>	<p>15 minutos</p>
<p>Brindar instrucciones sobre la consolidación del libro de historias.</p>	<p>Libro de historias Historia No.1</p>	<p>Se entregará el material que servirá como insumo para la construcción del libro de historias<sup>12</sup>. Como tarea el papá, la mamá, abuelo y/o ti@ compartirá con el niño y la niña un historia que narre como fue la llegada de ellos a la vereda y las razones para quedarse allí.</p>	<p>10 minutos</p>

<sup>11</sup> Tejiendo territorio es una propuesta de tejido colectivo que entrelaza hilos de experiencias, sentidos, sujetos como representación y apuesta al reconocimiento y apropiación del territorio con visión colectiva. Durante cada experiencia los niños y niñas irán alimentado y haciendo más grande el tejido.

<sup>12</sup> El libro de historias es la representación de tejido social en donde irán consignadas narraciones propias y construidas, teniendo a la base los elementos teóricos y prácticos reconocidos durante cada experiencia. Se construirá en una libreta que cada uno personalizará en términos artísticos y de contenido. De cada experiencia se dejará a modo de tarea una pregunta que se compartirá en familia y se consignará de manera escrita en el libro de historias. Al final de cada historia irá una moraleja que es la reflexión que cada niño y niña hace vinculando lo aprendido y sentido en la experiencia.

## EXPERIENCIA No.2

Título: Desarrollo y ambiente

*“Mientras la globalización promueve la distribución espacial de su lógica autocentrada, penetrando cada territorio, cada ecosistema, cada cultura y cada individuo, las políticas de la localidad están construyendo una globalidad alternativa desde la especificidad de los ecosistemas, la diversidad cultural y la autonomía de las poblaciones locales, basadas en una racionalidad ambiental.” Enrique Leff*

### Introducción

En el transcurso de la historia, el planeta tierra ha atravesado por múltiples cambios naturales (geológicos, geográficos y ecológicos) lo que ha constituido continentes y la diversidad ecológica y ecosistémica. Sin embargo, transformaciones drásticas en los ecosistemas, extinciones aceleradas, desequilibrios climáticos entre otros, se han ido acrecentando y apresurando a ritmos elevados rompiendo con los ciclos naturales que hacen posible la vida en la tierra. Leff & Montes (1986) afirman que

“estos cambios ecosistémicos...son a partir de los efectos de la mundialización de un proceso de crecimiento económico fundado en la acumulación de capital, en los patrones tecnológicos y en los modelos de consumo que han sostenido orientado el desarrollo de las fuerzas sociales de producción sobre la base de una apropiación desigual y destructiva de la naturaleza” (p.22)<sup>13</sup>

Por lo tanto, los factores económicos y tecnológicos se configuran como determinantes y con capacidad para impulsar el resto de las esferas de la vida social. Tan así que los contenidos alrededor de la distribución de la naturaleza se encasilla en un discurso ambiental configurado por intereses de poder en donde prevalece el beneficio del hombre sobre los equilibrios del mundo de lo vivo. En tanto, referirse al ambiente denota una influencia imperante del ser humano y la atribución de valores económicos a la naturaleza.

---

<sup>13</sup> Montes, J & Leff, E. (1986). Perspectiva ambiental del desarrollo del conocimiento. p.22-44. En: Montes, et al, (1986). Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo. México. Siglo veintiuno editores.

Todo ello permite evidenciar la influencia de los discursos desarrollistas sobre la naturaleza, disfrazados de progreso y cambios en las condiciones de las poblaciones en países no desarrollados. Para el caso de Latinoamérica, las dinámicas que marcan esos discursos legitimados por los gobiernos y sus políticas han ido arrasando con culturas, territorios, tradiciones y poblaciones organizadas alrededor de cosmovisiones de lo vivo, su forma de vida con la naturaleza, una relación de equilibrio.

### Objetivo

Exponer la incidencia de prácticas desarrollistas en la concepción del ambiente.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	TIEMPO
Propiciar un espacio de integración con el grupo	“Trunchi, trutunchi”	Ésta actividad musical involucra la memoria y la lúdica para el disfrute y la integración del grupo. Consta de una secuencia de palabras con melodía y ritmo lo cuales estarán sometidas a diferente tiempos.	20- 25Min
Presentar situaciones del contexto nacional que muevan sentires, percepciones y reflexiones en los niños y niñas.	‘El Tolima Hoy’	Se presentarán dos grupos de imágenes de ecosistemas del departamento del Tolima intervenidos por el hombre que corresponden a un antes y un después. Entre ellas estarán: <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desvío de un río.(1)</li> <li>- Explotación petrolera.(2)</li> <li>- Explotación minera.(3)</li> <li>- Deforestación para la construcción.(4)</li> </ul> En un primer momento las imágenes correspondientes al efecto (después)	35 minutos

<p>Construir el concepto desarrollo de forma colectiva a partir de elementos contextuales.</p>		<p>estarán dispuestas en el espacio, todos los niños observarán las fotografías y se detendrán en una de ellas. Se compartirá con el grupo la razón por la que escogió la foto y las sensaciones que despertó en cada uno.</p> <p>Después se descubrirán las fotografías correspondientes a la enumeración de la primera imagen, el antes. Nuevamente se compartirán las sensaciones al ver el antes y el después de un mismo lugar.</p> <p>Cada grupo deberá reconocer a cuál categoría corresponde su fotografía (1, 2, 3,4). Los nombres estarán presentados en unos papeles de colores.</p> <p>Preguntas orientadoras:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ¿Cómo afecta esa práctica en la naturaleza?</li> <li>- ¿Esas prácticas están bien o mal? ¿Qué hace que eso sea así?</li> <li>- ¿Y nosotros que tenemos que ver ahí?</li> </ul> <p>Teniendo en cuenta las sensaciones producidas en el momento anterior, se construirá en plenario el concepto de <b>desarrollo</b> y se identificarán prácticas que se le asemejen llevadas a cabo en la</p>	
--	--	--	--

		vereda.	
Fundamentar la concepción de ambiente desde el concepto desarrollo.		Se presentará un corto relato que dé cuenta de una transformación de un ecosistema. De ese relato se identificarán: actores y la problemática, para llegar a los por qué, para qué y para quienes de esa práctica. En un diagrama de torta se irán ubicando los elementos mencionados por el grupo para llegar a entender el concepto de <b>ambiente</b> .	30 minutos
Tejer el sentir provocado en la experiencia	‘Tejiendo territorio’	Se dispondrán unos papeles de colores para que los niños y niñas consignen en una palabra el sentimiento que provocó la actividad de ‘El Tolima hoy’ y lo compartan el tejido colectivo.	20 minutos
	Libro de historias <sup>14</sup>  Historia No.2	La tarea en casa para continuar en la construcción del libro de historias es preguntar a los abuelos, papás ¿Qué actividades en el territorio hacían y dejaron de hacer? ¿Por qué? y ¿por cuál actividad la cambio?  Los relatos irán consignados de manera escrita en el libro.  Cada niño y niña escribirá el final de la historia su moraleja del día para la vida.	10 minutos

<sup>14</sup> El libro de historias es la representación de tejido social en donde irán consignadas narraciones propias y construidas, teniendo a la base los elementos teóricos y prácticos reconocidos durante cada experiencia. Se construirá en una libreta que cada uno personalizará en términos artísticos y de contenido. De cada experiencia se dejará a modo de tarea una pregunta que se compartirá en familia y se consignará de manera escrita en el libro de historias. Al final de cada historia irá una moraleja que es la reflexión que cada niño y niña hace vinculando lo aprendido y sentido en la experiencia.

--	--	--	--

### **EXPERIENCIA No.3**

Título: Naturaleza - soberanía

#### Introducción

La construcción de una definición única de naturaleza ha estado presente en los diferentes periodos de la historia permeando en distintos campos del conocimiento, sin embargo, independiente del siglo, la cultura, el idioma o el pensador, por milenios se ha concebido a la naturaleza como esa entidad cargada de belleza, amabilidad, fuerza y eternidad, y se relaciona con un ideal de armonía, tranquilidad, espiritualidad, perfección. Otros autores asumen

*“la relación con la naturaleza como una de vínculo estrecho con la perfección, y la abstracción, la experiencia que se tiene frente a ella consiste en un breve encuentro con esa eternidad, con el espíritu que atraviesa y dirige todos los cambios”* (Mejía & Zapata, 2013).<sup>15</sup>

Aun así, hay que hacer claridad en que hablar de la naturaleza es referirse a todo lo vivo y sus relaciones, a lo natural sin intervención, a lo que debe ser sin la acción utilitarista y mercantilista del ser humano. Etimológicamente, la palabra naturaleza es derivada de *natura*, que hace referencia a lo natural acompañado por el subfijo *-eza* para indicar vínculo, refiriendo al origen, desarrollo y cambios que evidencian los seres vivos y los elementos que constituyen el entorno en un marco de libertad y espontaneidad.

Esas porciones de naturaleza constituyen a su vez territorios, y con ello formas de vivir y sentir de las comunidades; dichos escenarios se encuentran susceptibles de intervenciones antropocéntricas drásticas del modelo de desarrollo, desconociendo e ignorando las formas organizativas de los territorios alrededor de las relaciones con lo natural, incentivando

---

<sup>15</sup> Mejía, J. & Zapata, J. (2013). Re-conocimiento de la naturaleza y el territorio a través de la experiencia estética. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

cambios forzados (como la subsistencia, lo que dicen los medios de comunicación, el encajar con los estereotipos, entre otros), reflejados en prácticas de la cotidianidad, desencadenando el destierro. De allí que emerjan posturas de soberanía en los territorios con tinte de defensa de derechos y de respeto a lo que les es suyo, por lo tanto, merece indignación pero también organización y participación activa de las comunidades.

Objetivo

Identificar en las formas de concebir la naturaleza, prácticas de soberanía de los niños y las niñas de la vereda La Cajita.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	TIEMPO
Reconocer el equilibrio dinámico que existe entre predador-presa.	<p style="text-align: center;">JUEGO</p> <p style="text-align: center;">Conejos y zanahorias</p>	<p>Se divide el campo de juego en tres franjas sucesivas. Los participantes deberán dividirse en dos grupos parejos: conejos y zorros.</p> <p>El juego consiste en que los conejos deberán correr desde uno de los sectores extremos del campo hacia el otro atravesando el sector intermedio, para llegar a donde estarán las zanahorias para tomarlas (“comerlas”) y volver al sector inicial. En el sector intermedio los zorros pueden atraparlos (“cazarlos”), ya sea cuando van o cuando vuelven. Los conejos atrapados deberán salir del juego. Este primer período del juego durará hasta que no haya más conejos. Y se debe</p>	25 minutos

		<p>cronometrar cuanto tardan los zorros en atrapar a todos los conejos.</p> <p>En los siguientes períodos del juego se modificarán las cantidades iniciales de conejos y zorros. En un período serán más zorros que conejos y, en otro, más conejos que zorros. Luego se comparará el tiempo que les llevó a los zorros capturar a todos los conejos en los distintos períodos. Una variante del juego es agregar dos o más integrantes como hombres que pueden cazar tanto liebres como zorros.</p> <p>Otra variante del juego es ir retirando poco a poco zanahorias. Los conejos ahora competirán por ellas. Y el conejo que se quede sin zanahoria quedará fuera del juego (“morirá por falta de alimento”).</p>	
Reconocer los elementos desde donde se puede definir a la naturaleza.	‘Al natural’	En una bolsa estarán contenidos unos papeles que llevan escritos diferentes organismos que ellos (niños y niñas) reconocen, pues se encuentran en el territorio. Se realizará un juego de roles en el que cada niño y niña sacará un papel de la bolsa y representarán al organismo correspondiente	35 minutos

		<p>(todos al mismo tiempo). Para abstraer las relaciones que se llevan a cabo en la naturaleza, se darán las siguientes indicaciones para que con base a ellas se agrupen:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Los que se alimentan de:... plantas, frutas, otros animales.</li> <li>- Los que viven en:... el agua, en el bosque, tierra.</li> </ul> <p>Al terminar el juego, se retomarán los elementos que hacen que todo lo que representaron hable de <b>naturaleza</b> (elementos bióticos, abióticos y sus relaciones).</p> <p>Construcción de una definición de naturaleza.</p>	
<p>Problematizar prácticas sobre la naturaleza para definir soberanía</p>	<p>Entre camino y sentidos</p>	<p>Teniendo en cuenta el periodo de vacaciones (semana de receso) y por ende el aumento del turismo en la vereda, se realizará un recorrido hacia una quebrada, para evidenciar las acciones de turistas en ese entorno natural.</p> <p>¿Qué sentimientos despierta eso que observaron? ¿Por qué esos sentimientos?</p> <p>¿Qué podemos hacer?</p> <p>Teniendo en cuenta las</p>	

		sensaciones que despertó el momento en los niños y las niñas se construirá el concepto de <b>soberanía</b> desde el respeto al territorio.	
Tejer el sentir provocado en la experiencia	‘Tejiendo territorio’	Se dispondrán unos papeles de colores para que los niños y niñas consignen en una palabra el sentimiento que provocó la actividad ‘entre camino y sentidos’ y lo compartirán el tejido colectivo. En el papel de color verde escribirán lo que es ambiente y/o soberanía.	20 minutos
	‘Libro de historias’ <sup>16</sup> Historia No. 3	La tarea en casa para continuar en la construcción del libro de historias consiste en: Realizar un collage con recortes de revista un paisaje que represente la naturaleza y cerrar con una propuesta de cambio a esa situación desde su lugar de habitante del territorio La Cajita.  Yo _____ como niño de _____ la	

<sup>16</sup> El libro de historias es la representación de tejido social en donde irán consignadas narraciones propias y construidas, teniendo a la base los elementos teóricos y prácticos reconocidos durante cada experiencia. Se construirá en una libreta que cada uno personalizará en términos artísticos y de contenido. De cada experiencia se dejará a modo de tarea una pregunta que se compartirá en familia y se consignará de manera escrita en el libro de historias. Al final de cada historia irá una moraleja que es la reflexión que cada niño y niña hace vinculando lo aprendido y sentido en la experiencia.

		vereda _____	
--	--	--------------	--

## **EXPERIENCIA No.4**

Título: Comunidad y apropiación del territorio

### Introducción

En las reflexiones modernas sobre la desigualdad ha sido crucial la discusión sobre el papel que desempeñan la tierra, el capital y el trabajo en la generación de la riqueza y, por lo tanto, en la manera en que se distribuyen los frutos de las actividades colectivas entre los propietarios de la tierra, los empresarios y los trabajadores en donde con frecuencia se presentan abusos en la toma de decisiones sobre el territorio sin consultar a sus comunidades. Ante este panorama actual y con tanta vigencia en países latinoamericanos, se hace necesario reconstruir vínculos y memorias para rehacer la organización, cooperación comunitaria, que permita la ayuda mutua, la acción solidaria, la equidad, el goce de derechos plenos, el acceso a bienes de producción, la minimización de los impactos ambientales, el buen gobierno, y una sociedad civil activa en términos de participación entendiendo esta última como una categoría que se encuentra vinculada a la concepción y ejercicio de la democracia,

*... participar es siempre un acto social: “nadie puede participar de manera exclusiva, privada, para sí mismo, “participar, en principio, significa “tomar parte”: convertirse uno mismo en parte de una organización que reúne a más de una sola persona. Pero también significa “compartir” algo con alguien o por lo menos, hacer saber a otras algunas informaciones.” (Guillen, 2009)<sup>17</sup>.*

---

<sup>17</sup> Guillen, A. K. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Daena: International journal of good participation*, 170-193.

En tanto, la participación consolida y legitima comunidades y lo que sucede en el territorio, Socarrás<sup>18</sup> (2004) define la comunidad como “[...] algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos”. Esta definición, amplia en su concepción del espacio geográfico, puede aplicarse a un país, una ciudad o un barrio, así pues, relaciona los elementos subjetivos, donde lo cultural se erige como un eje determinante que sintetiza gran parte de estos mecanismos e incluye además un aspecto importante, el sentido de pertenencia/apropiación, factor que permite la movilización, la cohesión y la cooperación entre los habitantes de una comunidad.

Esa apropiación tiene carácter histórico y está relacionado con la identidad cultural, se va formando en la medida en que se desarrolla la comunidad sobre la base de la interacción entre sus miembros, la cooperación y colaboración entre unos y otros, la afinidad entre sus intereses y la posibilidad de compartir historia y cultura comunes.

### Objetivo

Reconocer la importancia de tejer comunidad como elemento de apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas de la vereda La Cajita.

OBJETIVO	ACTIVIDAD	METODOLOGÍA	TIEMPO
Propiciar la integración del grupo y vivenciar elementos comunicativos de los niños y las niñas.	JUEGO Nudo humano	Formando un círculo, y con los ojos cerrados, los niños se dirigen al centro del círculo con las manos en alto. Una vez que están reunidos, y sin abrir los ojos, agarrarán con sus manos las manos de dos personas y abren los ojos. Se formaran cadenas de brazos que se superponen unos a otros formando un nudo humano. Entre todos deben deshacer el nudo sin	15-20 MINUTOS

<sup>18</sup> Socarrás, Elena (2004): “Participación, cultura y comunidad”, en Linares Fleites, Cecilia, Pedro Emilio Moras Puig y Bisel Rivero Baxter (compiladores): La participación. Diálogo y debate en el contexto cubano. La Habana. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello, p. 173 – 180.

		soltar las manos, intentarán deducir en cada momento cuál será el mejor movimiento para liberarlo, ya sea pasando los brazos por encima o por debajo de los cuerpos, moviéndose unas cuantas personas en la misma dirección.	
Caracterizar colectivamente la comunidad de la vereda la cajita.	Caracterización de la comunidad	<p>Se realizará una caracterización de la población que habita la vereda, para ello estarán dispuestos unos círculos de colores diferenciados de la siguiente manera :</p> <p>Color rojo: Bebés.  Color verde: Niños  Color amarillo: Jóvenes  Color azul : Adultos  Color blanco: Ancianos</p> <p>Como trabajo colectivo cada niño tomará el número de círculos correspondientes a las categorías, tomando como referencia las personas que conforman su núcleo familiar, y se dispondrán en el centro del espacio. Luego de esto cada niño hará lo mismo.</p> <p>En colectivo asociarán las acciones cotidianas (las acciones más frecuentes) que caracterizan a cada una de la población de las categorías.</p>	40- 45 MINUTOS
Reconocer las acciones que en	Nuestras acciones en	¿Cuáles son las actividades que realizo	30 minutos

territorio que denotan sentidos y apropiación	el territorio	<p>en la vereda?</p> <p>Con representaciones individuales, cada niño comunicará la respuesta a esa pregunta. Una vez hechas todas las representaciones se identificarán las actividades más comunes en el grupo y las menos frecuentes.</p> <p>Cuando estamos en un lugar diferente a la vereda, ¿realizamos las mismas actividades? ¿Porque?</p> <p>En el cierre, se compartirán las palabras de cada niño en relación a: los sentimientos que despierta vivir en La Cajita.</p>	
Tejer el sentir provocado en la experiencia	‘Tejiendo territorio’	Se dispondrán unos papeles de colores para que los niños y niñas escriban el sentimiento que provocó los momentos anteriores’ y lo compartirán el tejido colectivo.	15 minutos
	‘Libro de historias’ <sup>19</sup> Historia 4	<p>En familia se compartirán relatos que respondan a:</p> <p>¿Cuáles han sido esas acciones en comunidad que han aportado un beneficio en común?</p> <p>A modo de historia se compartirá el relato en el libro.</p>	

<sup>19</sup> El libro de historias es la representación de tejido social en donde irán consignadas narraciones propias y construidas, teniendo a la base los elementos teóricos y prácticos reconocidos durante cada experiencia. Se construirá en una libreta que cada uno personalizará en términos artísticos y de contenido. De cada experiencia se dejará a modo de tarea una pregunta que se compartirá en familia y se consignará de manera escrita en el libro de historias. Al final de cada historia irá una moraleja que es la reflexión que cada niño y niña hace vinculando lo aprendido y sentido en la experiencia.

# La bruja basurera

Existe una vez, una bruja malvada que tenía muy malas intenciones. Quería conseguir que los niños tirasen basura en la calle y ensuciaran todo, porque cuanto más basura tirasen, más fuerte y poderosa sería ella.

La bruja tenía claro su objetivo. Con sus jurza y sus poderes se apropiaría del planeta para transformarlo en un lugar oscuro, feo y lleno de basura.

Cuando veía que algún niño estaba buscando una papetera en la calle para tirar basura, la bruja mandaba a unos bichos voladores que les susurraban al oído:

- ¡No hay papeteras! ¡No busques porque no hay ninguna! Tira la basura al suelo, ¡que más da! Nadie se dará cuenta...

Los bichos embrojabán a los niños hasta que conseguían que ellos tiraran basura al suelo.

- ¡Jajajaja! ¡Todo se está llenando de basura! ¡Dentro de poco conseguiré ser tan fuerte y poderosa que destruiré al mundo! - gritaba la bruja mientras veía toda la basura que había en las calles.

Los bichos malvados tenían tanto poder que consiguieron que todas las personas dejaran de usar las papeteras y contenedores y que tirasen la basura al suelo o en la mitad de la naturaleza, hasta que todo estuvo sucio y asqueroso.

La bruja deseando hacer el mal, poco a poco, convirtió los bosques en lugares oscuros sin árboles, ni ríos, las ciudades cada vez más eran más feas, los animales desaparecieron del mundo, y dejó de haber comida para las personas. El mundo se llenó de basura y la bruja lo convirtió todo en un lugar en el que no se podía vivir.

Un día, un pájaro gigante que vivía en otro planeta, vio desde el espacio que el planeta Tierra estaba diferente. Ya no se veía el azul de los ríos y los mares, ni el verde de los bosques. Así que decidió acercarse un poco más para ver qué ocurría.

- ¡No puede ser! ¡Pero sí, está todo lleno de basura!  
- Se sorprendió el pájaro.

El pájaro gigante volvió a su planeta para contar a todos lo que estaba pasando. Allí todo el mundo cuidaba las playas, los bosques y los ríos, respetaban los animales y a las personas.

Cuando contó en su planeta la tragedia, todos los habitantes se reunieron para buscar un plan.

- ¡Pidamos ayuda al Mago Educ! Él sabrá que podemos hacer para devolver la vida a nuestro planeta vecino - dijo uno de los habitantes.

Todos fueron a buscar al mago para explicarle lo que ocurría. El mago, muy sorprendido por lo que oía, les dijo:

- ¡Esto tiene que ser obra de la malvada Bruja Basurera! ¡Creo que tengo la solución!

De repente, el mago empezó a meter en una olla gigante un montón de cosas ~~raras~~ raras: un caletín rojo, una lata de atún, el plástico de una bolsa de palomitas, un montón de cáscaras de fruta y un líquido verde fluorescente que hizo que saltaran chispas.

- ¡Ya está lista la pócima. Ahora tienen que rociar a la bruja con ella. Si lo logran harán que pierda sus poderes y todo vuelva a la normalidad. Además también hará que todos los niños de la Tierra aprendan que no deben tirar basura a la calle.

Los pájaros gigantes fueron muy valientes y se ofrecieron a venir a la tierra para lanzar la pócima sobre la bruja.

Fue difícil, pero finalmente lo consiguieron. Cuando la pócima cayó sobre la Bruja Basurera, poco a poco todo volvió a ser como siempre. Los bosques, los ríos, las playas y las ciudades volvieron a brillar y a recuperar su esplendor y, desde aquel momento, nunca nadie volvió a ensuciar el planeta.

## Anexo 5. Guion Guardianes del territorio

### GUARDIANES DEL TERRITORIO

Esta historia ocurre en nuestra casa en común, de ella, de él, pequeño y grande, LA MADRE TIERRA. Ella se encuentra enferma, triste y decepcionada de lo que todo lo que han provocado los seres más inteligentes nunca antes creado, EL HOMBRE, por momentos pareciera que fueran éstos los seres más tercos, necios y faltos de conciencia. Han hecho de la naturaleza un negocio, el árbol y los grandes bosques que éstos forman ahora son vistos en pesos, el agua clara y cristalina que nace de la más alta montaña y generadora de vida está siendo teñida de grandes cantidades de basura y aguas sucias transformando la vida en muerte y escasez. Animales, plantas, hongos y microorganismos han ido desapareciendo a medida de que sus casas son invadidas por muros de concreto, montañas de basura y grandes terrenos áridos.

Las grandes industrias en su afán de venta han logrado que compremos cada vez más productos con empaques inorgánicos con gran contenido de plásticos, residuos cuyo destino son quebradas, ríos, mares y océanos, a su vez han hecho que sus emisiones producto de su funcionamiento aumente la temperatura normal de la tierra.

Cómo ven, se hace urgente un cambio, la vida en la tierra se agota, cada vez es más difícil respirar aire limpio, nadar en aguas cristalinas, tener tierras fértiles y disfrutar de una vida en paz y en comunidad.

En ese llamado de urgencia aparecen unos seres :  
Flor de loto.....

Los guardianes se reúnen y conversan sobre qué hacer por el planeta.

Tienen que tomar medidas Ya!! Comienzan por limpiar todo, levantar todo lo que no está en su lugar.

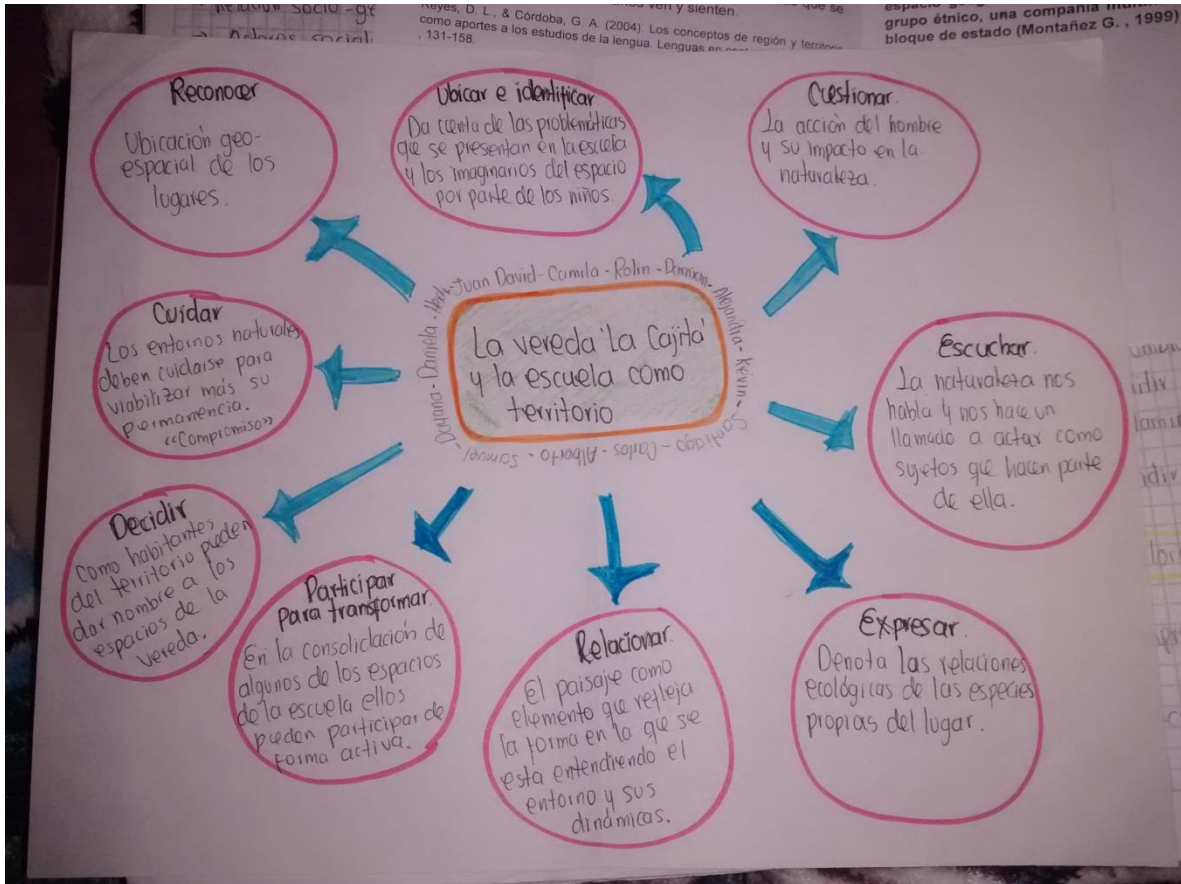
Esta historia continúa así...

Tras esto es fácil ver y sentir a los guardianes. En algunos lugares son tan vistosos y enormes que pueden parecer sentados sobre la cima de una montaña o de grandes estaturas y tamaños. Pero también los hay más pequeños, como de hasta centímetros en caso de pequeños jardines. Se les puede sentir o presentir como sombras que cruzan rápidamente el bosque, nos rodean o nos vigilan cuando aparecemos en su lugar y cuando nos reconocen y nos aceptan, entonces se quedan quietos, permitiendo que estemos allí.

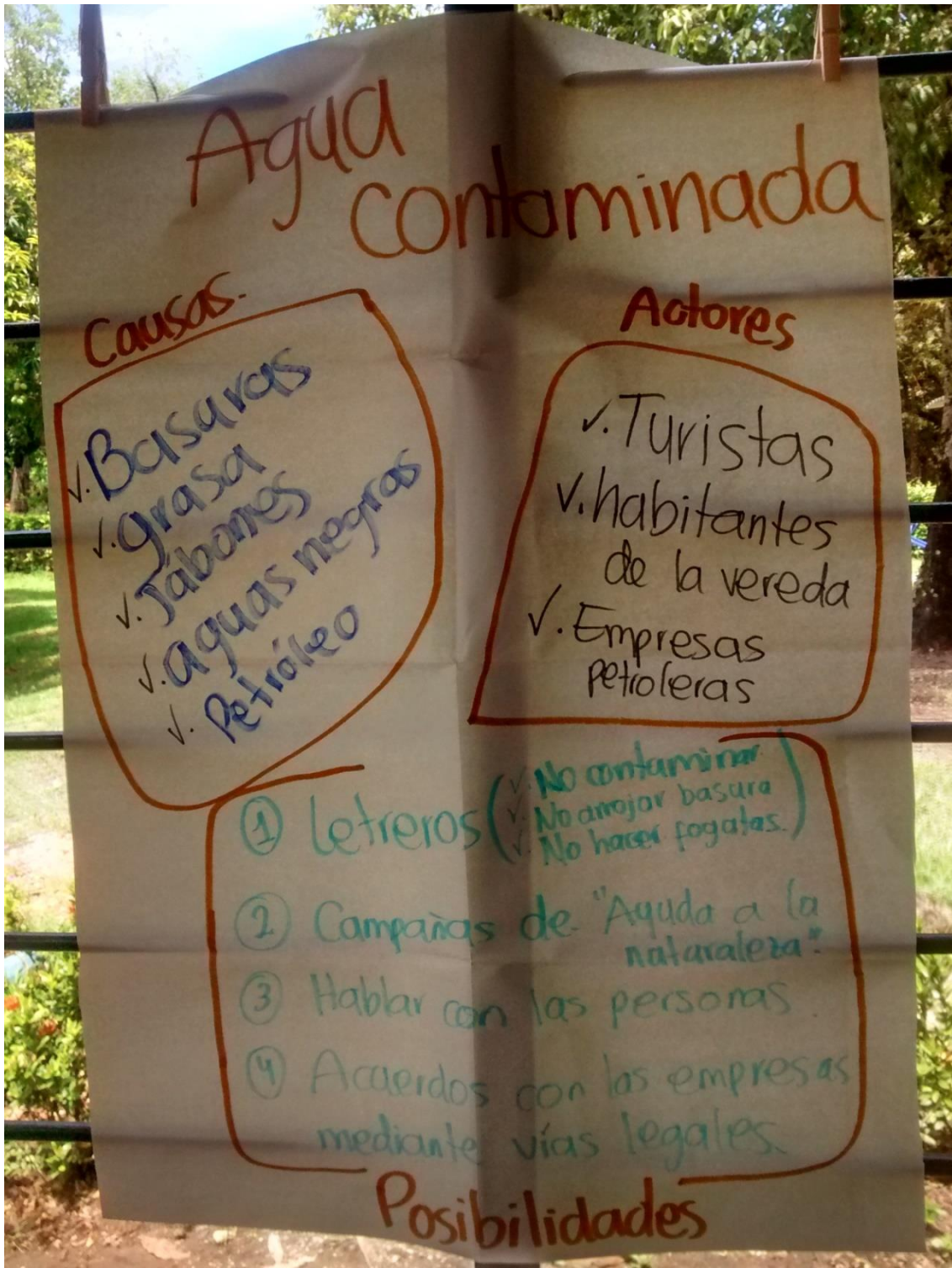
Son sabios y elegantes y su sabiduría es de miles de millones de años, lo que les permite conocer perfectamente el lugar, a los hombres, el comportamiento humano y la trascendencia de cualquier momento.

FIN

## Anexo 6. Categorías de contextualización




## Anexo 7. Actores, consecuencias y propuestas participativas






A decorative white scalloped border separating the top orange section from the dark blue section.

# TERRA-ORIO RELATOS DE LA CAJITA

A solid orange horizontal bar.

PROPUESTA DE EDUCACION POPULAR  
AMBIENTAL CON NIÑOS. TEJIENDO  
COMUNIDAD Y ACCIONES EN EL  
TERRITORIO

Two overlapping orange circles at the bottom of the page.

# OBJETIVO

**IDENTIFICAR PROBLEMAS DEL CONTEXTO PARA LA FORMULACION DE PROPUESTAS PARTICIPATIVAS CON LOS NIÑOS Y NIÑAS , COMO REFLEJO DE LA APROPIACION DEL TERRITORIO**

Terra-orio: Relatos de la Cajita, surge de la sistematización de la experiencia con los niños y las niñas de la vereda la Cajita, Melgar (Tolima) un territorio que viene siendo atravesado por las lógicas desarrollistas generando problemáticas ambientales y modificando la organización de la comunidad. El encuentro con los niños y niñas otorgo la pertinencia de problematizar su contexto reconociendo su papel dentro de la comunidad. El proceso develó sentidos comunitarios del territorio, identidades y prácticas sobre la naturaleza que provocan desequilibrios y con ello consecuencias ambientales.

Los niños y las niñas reconocen su papel en la comunidad, toman posturas sobre la realidad y formulan alternativas participativas para el cuidado de la vida en su territorio.

**El nombre Terra -Orio: Relatos de la Cajita es la descomposicion etimològica de la palabra territorio, articulada al contexto y la metodologia de la propuesta que retoma las historias del territorio como estrategia de tejido social**

# Propuesta metodológica

1

## IDENTIDAD Y TERRITORIO

Reconocimiento del territorio La Cajita a partir de la identificación de identidades individuales y colectivas de los niños y niñas de la vereda.

2

## DESARROLLO Y AMBIENTE

Exponer la incidencia de prácticas desarrollistas en la concepción del ambiente.

3

## NATURALEZA -SOBERANIA

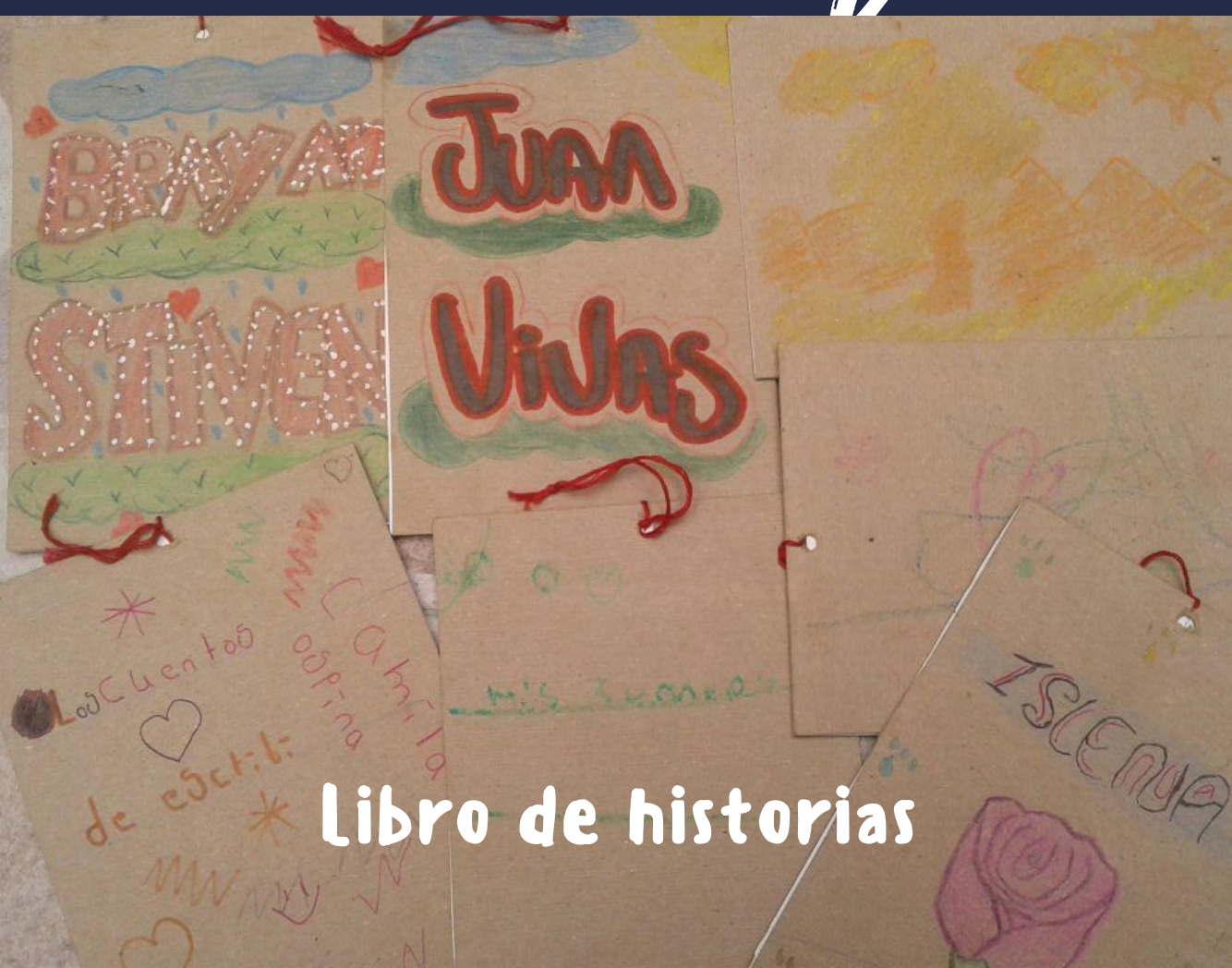
Identificar en las formas de concebir la naturaleza, prácticas de soberanía de los niños y las niñas de la vereda La Cajita.

4

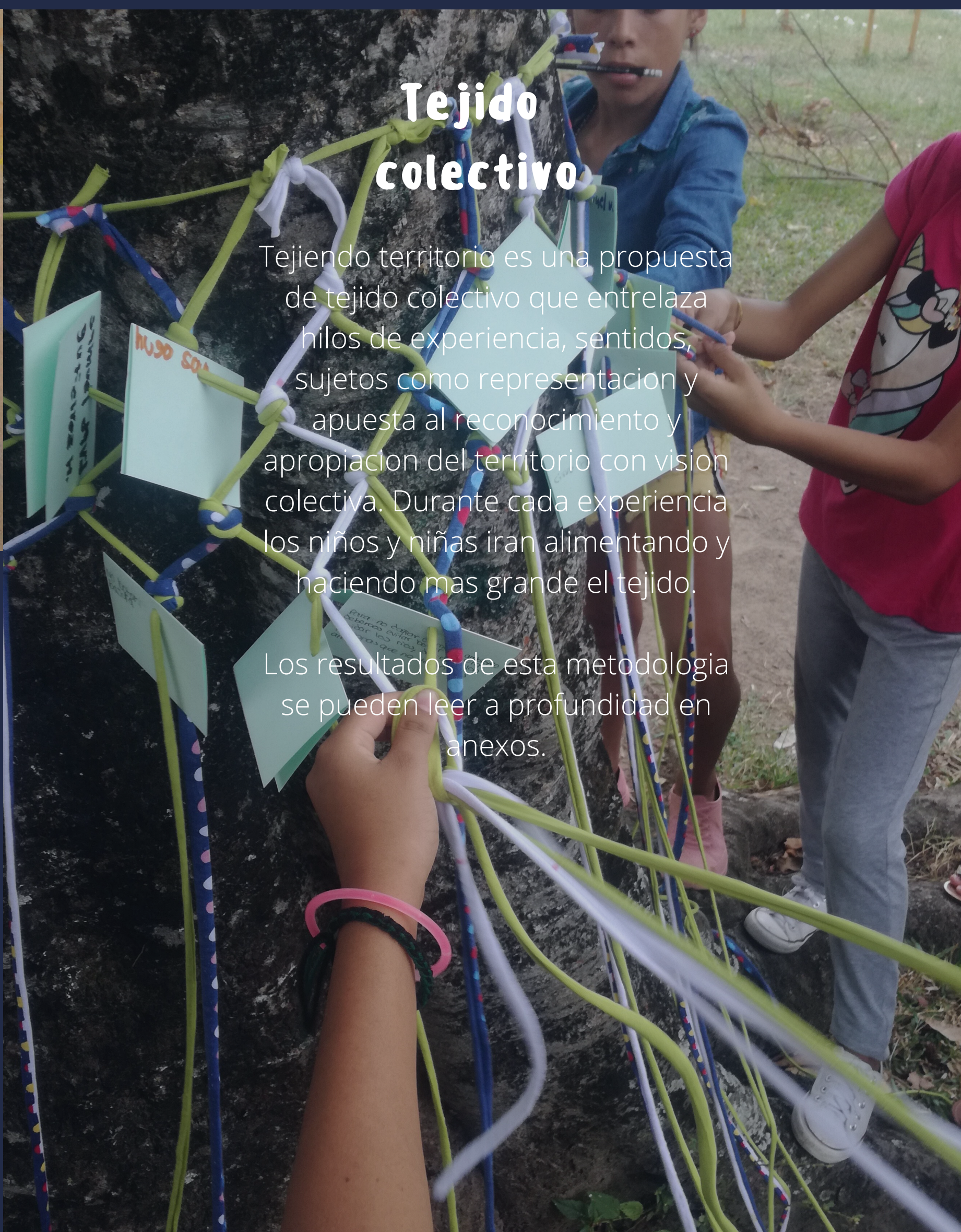
## COMUNIDAD Y APROPIACION DEL TERRITORIO

Reconocer la importancia de tejer comunidad como elemento de apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas de la vereda La Cajita.

Ruta de trabajo



Libro de historias



Tejido colectivo

Tejiendo territorio es una propuesta de tejido colectivo que entrelaza hilos de experiencia, sentidos, sujetos como representación y apuesta al reconocimiento y apropiación del territorio con visión colectiva. Durante cada experiencia los niños y niñas irán alimentando y haciendo más grande el tejido.

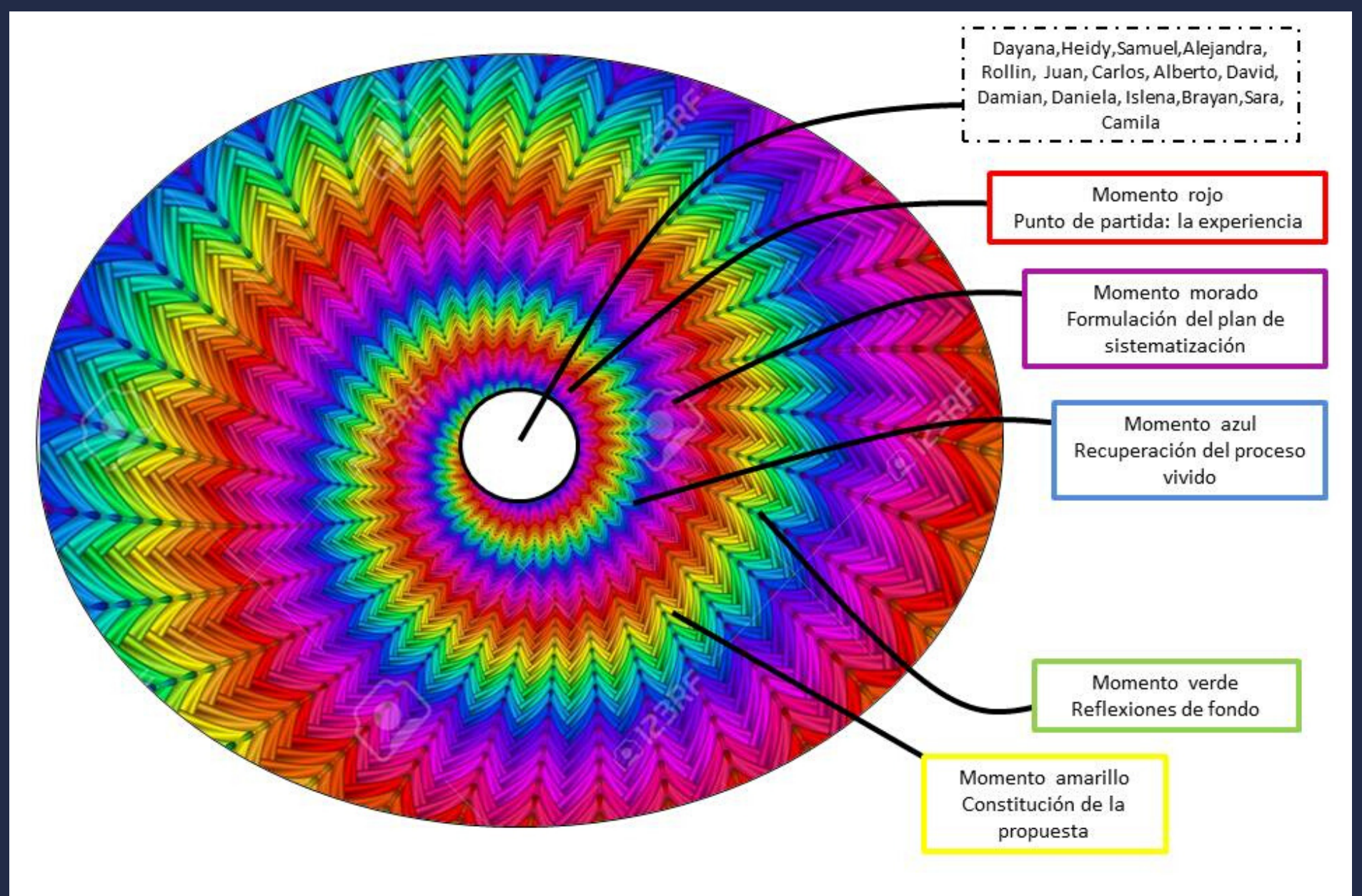
Los resultados de esta metodología se pueden leer a profundidad en anexos.

El libro de historias es la representación de tejido social en donde irán consignadas narraciones propias y construidas, teniendo a la base los elementos teóricos y prácticos presentados durante cada encuentro. Se construirá en una libreta que cada uno personalizará creativamente. De cada experiencia se deja a modo de tarea una pregunta que en familia se desarrollara y se consignara de manera escrita en el libro de historias.

# Diagrama metodológico

Este diagrama dio cuenta de la forma en la que se concibió todo el ejercicio de sistematización de la experiencia de donde surge la propuesta de educación popular ambiental para la apropiación del territorio de los niños y niñas.

El diagrama esta cargado de sentidos desde:



## COLORES



La diversidad del territorio vista desde los mismos sujetos, sus realidades y lo vivo que se encuentra allí.

## TEJIDO



Entendido como esa construcción horizontal, participativa, democrática y colectiva de los diferentes momentos de la propuesta, hilada desde y con la comunidad.

## ESPIRAL



Como esa representación de avances pero también de retrocesos (válidos dentro de un proceso de enseñanza - aprendizaje) con una visión dialéctica y de renovación de lo que ello implica.

**Este diagrama parte de la comunidad, de su territorio y de la profesora investigadora, por lo tanto se encuentran en el centro generador de la propuesta a sistematizar, entendiendo ese centro como movilizador, soñador y transformador.**

# RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Se ordenò y clasifìco la informaci3n resultante del proceso , a partir de categorìas de anàlisis. Aquì se avanz3 hacia la ubicaci3n de los distintos componentes del proceso vivido ( Fase 1 y Fase 2).

EJE	CATEGORIAS	LO QUE RESULTÒ
	Reconocimiento del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela, la quebrada, la montaña , el cuerpo constituyen su territorio.</li> <li>- El territorio lo organiza los que lo habitan.</li> <li>- Reconocen en su territorio particularidades que los diferencia a otros.</li> <li>- Las quebradas como espacio de diversi3n y encuentro.</li> <li>- Identificaci3n de las relaciones entre los sujetos y la naturaleza.</li> <li>- Determinaci3n de los actores, espacios, elementos y situaciones que confluyen en el territorio.</li> <li>- El sentir, las emociones y la historia determina la forma de entender y vivir en el territorio.</li> <li>- Lazos de afectividad por el territorio (territorialidades).</li> </ul>
	Identidades individuales y colectivas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El autocuidado y el cuidado por el otro incide en la configuraci3n de la identidad.</li> <li>- Reconocimiento de la diferencia y semejanza , reflejo de la diversidad en la comunidad.</li> <li>- Territorialidades cargadas de identidad colectiva.</li> <li>- La forma de organizarse, sentir y vivir en el territorio son el reflejo de las identidades.</li> <li>- Distinguir las diferencias y semejanzas fortalecen los valores de respeto, solidaridad, tolerancia, amor.</li> </ul>
	Identificaci3n acci3n/impacto hombre-naturaleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El humano solo reconoce a su especie como importante lo que le da superioridad sobre la naturaleza</li> <li>- La mayorìa de las acciones del hombre inciden negativamente en la naturaleza.</li> <li>- El hombre no se reconoce como parte de la naturaleza.</li> <li>- La insistencia de acciones desequilibradas con la naturaleza amenazan la diversidad de fauna y flora</li> </ul>
	Problematizaci3n de las dinàmicas del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las situaciones problema provocadas por pocos afectan a los otros muchos de la poblaci3n.</li> <li>- No se piensa en un bien comùn mayoritario.</li> <li>- Se cree que el agua es inagotable.</li> <li>- Reconocimiento de actores, causas y posibilidades (propuestas participativas).</li> <li>- Toma de postura y criticidad ante las problemàticas ambientales identificadas, traducidas como injusticias.</li> </ul>
	Otras formas de vida. Relaciones y sentidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocimiento de otras formas de vida diferente al humano.</li> <li>- Reconocimiento de las relaciones tejidas en la naturaleza.</li> <li>- Construyen conocimiento de lo natural (naturaleza) desde las experiencias, observaci3n y las historias de los mayores.</li> <li>- Bajo la figura de "guardianes de la naturaleza" le dan sentido a la divulgaci3n y defensa del territorio.</li> </ul>
	Contenidos trabajados ¿Porqu3?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En respuesta al proceso de contextualizaci3n se plantean las actividades.</li> <li>- Vinculaci3n de las palabras y los silencios .</li> <li>- Pertinencia de la enseñanza de lo ambiental aterrizada a las necesidades del territorio y su poblaci3n.</li> <li>- Como posibilidad de cambios necesarios en territorio desde la educaci3n, popular ambiental.</li> <li>- Reconocimiento del papel polìtico de la maestra de biologìa que toma aun mas sentido cuando de defensa de la vida se trata.</li> </ul>

## EN TANTO...



Los sentidos que le atribuyen los ni3os y las ni3as a los diferentes escenarios que confluyen en el territorio son lo que configuran la forma en la que los sujetos conciben su territorio y actúan en él, desde la escuela, la montaña, el sendero, la quebrada. Lo que denota permanente construcci3n de territorialidades de los sujetos



El nivel y la forma en la que los ni3os identificaron las problemàticas ambientales en su territorio estàn influenciadas por su cotidianidad y experiencias desde las cuales han llegado a problematizar situaciones, ello porque consideran que les ata3e, que les perjudica en su dìa a dìa.

EJE	CATEGORIAS	LO QUE RESULTÒ
	Formas en la que los niños y niñas problematizan	<ul style="list-style-type: none"> <li>- De las experiencias día a día, identifican las cosas que les afectan, como problema.</li> <li>- Retoman las historias contadas por los padres sobre los cambios que ha tenido la vereda y las situaciones que han dificultado vivir como antes.</li> <li>- El peligro y las sensaciones que este produce.</li> <li>- Identifican las posibles causas de la inseguridad en su territorio.</li> <li>- La representación de lo que ven refleja su postura ante ello.</li> </ul>
	Sentidos identitarios del territorio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Las quebradas como escenarios de diversión, encuentro y compartir con otros.</li> <li>- Reconocen en el agua la fuente de vida y sustento de sus familias.</li> <li>- El monte como escenario de trabajo representado en la posibilidad de alimentación.</li> <li>- El charco `el cacao` escenario de encuentro y de historias por contar.</li> <li>- El agua, símbolo de vida para el territorio, fertilidad de la tierra.</li> <li>- Reconocen en las hierbas que crecen en el monte, propiedades curativas.</li> </ul>
	Naturaleza Vs. Desarrollo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El agua fertiliza y es un factor importante para la vida/ Hay que pagar por el agua que nace de la montaña.</li> <li>- El árbol purifica el aire y produce frutos/ La madera del tronco del árbol genera dinero..</li> <li>- La tierra es el soporte de las raíces, contiene minerales para el crecimiento de las plantas y es el hábitat de animales pequeños / La excavación de la tierra como práctica explorativa de recursos que generan dinero.</li> <li>- Las rocas dan soporte a la tierra, se encuentran en los ríos, quebradas y la montaña, también son hábitat de animales pequeños / minería creciente en respuesta a la demanda de construcción.</li> </ul>
	Enlaces manos (actuar) y cabeza (pensar)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visibilizar las problemáticas en diferentes escenarios del mismo territorio: escuela, familias, junta de acción comunal y negocios con muestras artísticas.</li> <li>- Abrir espacios en el tiempo de la escuela para hablar de temas de contexto. Invitación de expertos.</li> <li>- Consolidación de huerta escolar.</li> <li>- Intervenciones a los lugares que presentan desequilibrios.</li> <li>- Vincular a la familia con cambios en el hogar que representen cambios colectivos a nivel de comunidad.</li> </ul>
	Articulación con la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocen la organización de la junta de acción comunal para la toma de decisiones sobre los asuntos del territorio.</li> <li>- Compartir con la familia lo que aprendieron creando eco desde el interior.</li> <li>- Cambiar prácticas en los hogares que promuevan el cuidado por la naturaleza y el territorio.</li> <li>- La escuela como un escenario de hacer público y compartir con otros niños la necesidad de cuidar y defender su territorio.</li> </ul>
	Papel de los niños y las niñas al cambio	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocerse como sujetos que configuran el territorio.</li> <li>- Tomar postura acerca de las situaciones que acontecen en el territorio y comunicarla.</li> <li>- Son los adultos del mañana con conciencia de la acción del hombre sobre la naturaleza.</li> <li>- Cultivar la pregunta, la curiosidad, la exploración.</li> <li>- Sus acciones están atravesadas por felicidad, diversión observación, curiosidad, y sueños.</li> </ul>

## EN TANTO...



La experiencia fue un elemento que atravesó la mayoría de las actividades en los encuentros, pues fue desde allí desde donde se identificó que los niños y las niñas construyen sus discursos y los argumentos a la hora de problematizar situaciones en su contexto.



Los niños y las niñas problematizan las acciones y prácticas que los hombres realizan y que de manera desmedida alteran los equilibrios naturales



Los niños problematizan su realidad ambiental, desde las implicaciones naturales, las acciones del hombre en la naturaleza, y las intenciones e intereses que se mueven en el territorio.



Los sujetos desde su papel de niños y niñas toman postura y proponen alternativas participativas de impacto en la comunidad y con la comunidad, que pretenden comunicar y tomar medidas en cambios que son necesarios ante la identificación de problemáticas ambientales en la vereda, lo que denota actitudes de apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas que fueron partícipes de los encuentros

# RESULTADOS DE LA PROPUESTA

En este punto , se llevaron a cabo las reflexiones de fondo presentadas desde las fortalezas, dificultades, lecciones aprendidas en el proceso y recomendaciones para la acción. Para ello, se consideró confrontar las fases para reconocer porque pasó lo que paso.

FASE	FORTALEZAS	DIFICULTADES	LECCIONES APRENDIDAS EN EL PROCESO	RECOMENDACIONES PARA LA ACCIÓN
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>Retomar las experiencias individuales y colectivas para el desarrollo de las actividades.</li> <li>Vincular la cotidianidad de los sujetos a las actividades.</li> <li>Vincular las manualidades y la música en las actividades.</li> <li>El acompañamiento de los padres y la frecuente comunicación padres, niños y profesora.</li> <li>Retomar situaciones contextuales que ubican al niñ@ en tiempo y espacio.</li> <li>Reconocer el juego como estrategia de enseñanza-aprendizaje.</li> <li>Los frecuentes espacios de socialización de lo realizado en las sesiones.</li> <li>Recuperación metodológica de la sesión inmediatamente anterior.</li> <li>El espacio de mística.</li> <li>Evaluación colectiva en diferentes momentos del proceso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La distribución del tiempo.</li> <li>El tiempo meteorológico.</li> <li>Contar y planear actividades con materiales que pueden no estar a disposición.</li> <li>Al inicio de la fase de preconceptos el trabajo colectivo se frenaba por problemas convivenciales entre los niñ@s.</li> <li>La diferencia de edades de los niñ@s del grupo.</li> <li>Condiciones del espacio.</li> <li>La comunicación interrumpida con el profesor titular.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Priorizar las necesidades del grupo.</li> <li>No se pueden forzar las experiencias y la respuesta de los sujetos a las actividades.</li> <li>Considerar plan b como alternativa a la eventualidad presentada.</li> <li>Tener en cuenta las condiciones físicas, materiales ; y el tiempo para la planeación de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visibilizar el concepto que fundamenta la actividad.</li> <li>Tener presente los tiempos que toma cada actividad para lograr los objetivos de las sesiones.</li> <li>No perder de vista el área conceptual de las sesiones y/o actividad.</li> <li>Permitirse sentir y conmover ante lo que sucede.</li> <li>Ser creativo.</li> <li>Contar con un acompañante o apoyo para la toma de registros fotográficos, filmicos; también por seguridad del grupo.</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>El vinculo que ya se había establecido entre padres, niños, profesora y comunidad.</li> <li>Retomar los elementos de contextualización y preconceptos.</li> <li>Conocer el grupo.</li> <li>Vincular las historias de los padres para entender la constitución de actual del territorio.</li> <li>La figura del 'libro de historias 'como estrategia representativa de tejido social.</li> <li>El plan de contingencia para cada sesión de manera preventiva.</li> <li>La participación de estudiantes de maestría en educación durante las 4 sesiones.</li> <li>La fecha en la que se realizaron las sesiones, pues era temporada de vacaciones lo que permitió evidenciar los contenidos conceptuales de las sesiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La ausencia de algunos niñ@s (que participaron en la fase 1 ) porque se encontraban en temporada de vacaciones y se encontraban viajando.</li> <li>La caída de la energía eléctrica por 2 días, lo que impidió tomar registro fotográfico de 2 sesiones.</li> <li>Convocatoria a la primera sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>La lectura del contexto llevada a cabo en la fase 1 para la planeación de las sesiones.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Iniciar las sesiones con actividades recreativas y/o juegos articulados a la temática, como una alternativa de presentar la introducción al tema de fondo. Además de ser una estrategia que pone en disposición al grupo.</li> <li>En cada sesión hacer recuperación metodológica de la sesión anterior.</li> <li>Procurar ofrecer un refrigerio y/o hidratación para evitar distracciones alternas al espacio.</li> </ul>

## EN TANTO...



Al confrontar la fase 1 y 2 se puede reconocer que presentaron en su mayoría fortalezas durante el desarrollo y finalización de las actividades , esto como resultado de la articulación frecuente de la observación, escucha y fortalecimiento constante del vínculo establecido con la comunidad y el proceso



Como fortaleza se puede resaltar que los encuentros fueron pensados desde la realidad contextual y para las necesidades del contexto, lo que resulto como una experiencia significativa para los sujetos.

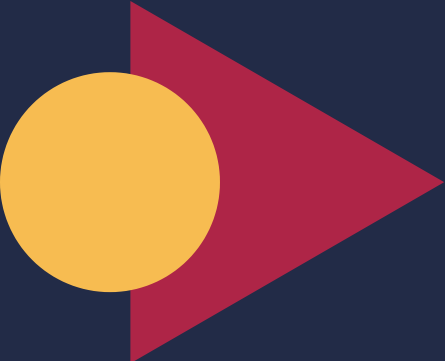


Las lecciones de fase 1 y 2 se concibieron como elementos que debían estar siempre presentes antes, durante y después de las actividades, pues ello permitió interpretar con coherencia los alcances.

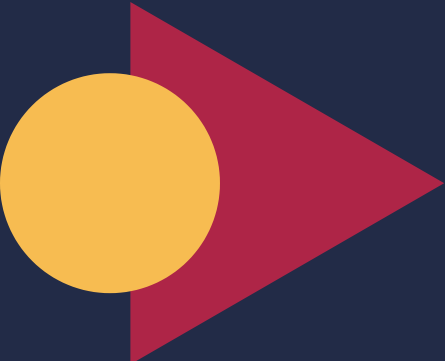


En las recomendaciones resultaron invitaciones importantes que posibilitan llevar a cabo las actividades, pues hilan la lógica de la educación popular ambiental.

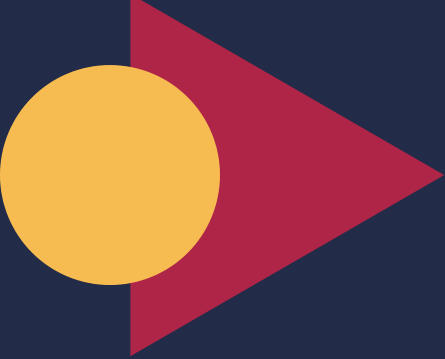
# CONCLUSIONES



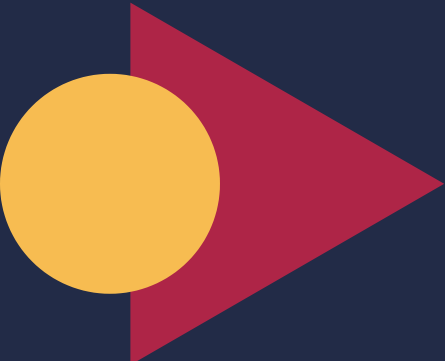
La indagación de los preconceptos desarrollo, ambiente, territorio y comunidad, en los niños y las niñas permitió en un primer momento ubicar los conocimientos y percepciones de los sujetos y a su vez ser la base para el diseño de una propuesta acorde al contexto y su población.



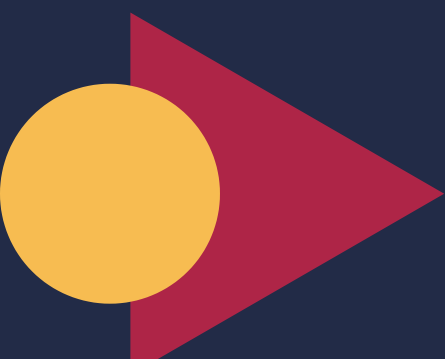
-El diseño de la propuesta de educación popular ambiental retomando los elementos de contextualización y preconceptos posibilitó el reconocimiento del territorio por parte de los niños y las niñas todo ello mediado por el descubrimiento y la problematización colectiva de las situaciones ambientales que afectan el territorio, entendiendo las dimensiones políticas económicas y sociales desde donde debe entenderse el discurso de lo ambiental. La vinculación de los niños y las niñas en la propuesta de educación popular ambiental para el fortalecimiento del territorio parte de las capacidades de los sujetos de problematizar, tomar postura, reflexionar y proponer acciones participativas como posibilidad hacia la transformación de prácticas cotidianas a nivel comunitario que impliquen el uso de las manos y la cabeza, es decir, el hacer y el pensar conscientes de aquello que se hace pues es lo que le brinda sentido y postura a las acciones del día a día, en tanto, las acciones realizadas por los niños y las niñas están cargadas de motivos desde la realidad retomando elementos y situaciones del contexto que los motiva hacer.



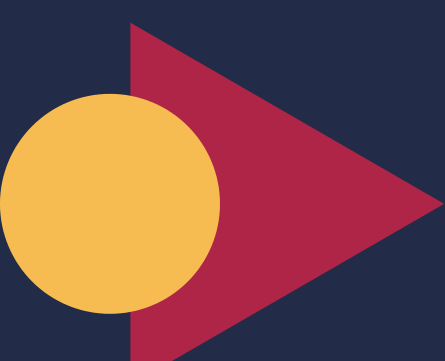
La consolidación de la propuesta de Educación Popular Ambiental Terra-Orio: Relatos de la Cajita desde la sistematización de experiencias fue reconocer la modalidad de producción de sentidos a partir de las vivencias, sueños, visiones y opciones de los sujetos y la comunidad, que asumen como posibilidad la participación y organización de la comunidad para el cambio. Por tanto, la sistematización de experiencias como un espacio de encuentro intersubjetivo, espacio formativo, como un ejercicio de investigación que abre la vista hacia nuevas lecturas y sentidos sobre la práctica; y como una actualización de memoria individual y colectiva a partir de la interpretación crítica, produce los elementos constitutivos de la propuesta confrontando resultados de la experiencia vivida, sus aciertos, desaciertos, aprendizajes y reflexiones; en relación a las prácticas educativas desde la EPA y su intención de ahondar con una mirada política, social y natural desde donde se deben abordar las problemáticas ambientales en el territorio.



Fue posible llegar a la constitución de la propuesta de educación popular ambiental para la apropiación del territorio de los niños y las niñas de la vereda partiendo de ejercicios de contextualización, caracterización, indagación y experiencias propiciadas con los sujetos en el territorio de donde resultaron aprendizajes y retos una vez realizada la sistematización de toda la experiencia. En tanto, la construcción del tejido social a partir de la consolidación de acciones y discursos que den cuenta de la apropiación del territorio por parte de los niños y las niñas de la cajita, se tejen desde las experiencias y relaciones cotidianas en el territorio, desde donde se generan las identidades comunitarias y los saberes que dan sentido y racionalidad a las experiencias de sus actores, fortaleciendo lazos comunitarios y organización que da cuenta del reconocimiento del territorio con dimensiones sociales, políticas y ambientales con proyecciones de hacerlo suyo desde la toma de decisiones y la participación.




El desarrollo de la propuesta de educación popular ambiental en el territorio, significó reconocer las posibilidades que presenta una práctica transformadora en contexto orientada al fomento de conciencia ambiental crítica tanto en la maestra como en los niños y las niñas de la vereda en aras de la defensa de la vida en el territorio. Así mismo, fue un ejercicio que cuestionó los modelos económicos y sociopolíticos dominantes que se imponen en la globalización y que en territorios veredales acrecientan la pobreza, desigualdad y falta de oportunidades, aun así, el ejercicio movilizador estuvo en retomar lo experiencial, sus sentidos y las emociones que todo ello produce.




Es necesario reconocer en la visión de educación popular ambiental la apuesta de una práctica educativa en coherencia con las demandas de los contextos, y con ello el potencial de intencionar en los sujetos el desarrollo de actividades de autoanálisis, autoreflexión crítica de la realidad para la búsqueda permanente de propuestas ante las problemáticas de la realidad ambiental. En tanto, la propuesta de educación popular ambiental significa dentro de mi postura de maestra de biología el compromiso político y social transformador desde donde se defiende permanentemente con plena conciencia, la vida y el mundo de lo vivo. ar un subtítulo


# RECOMENDACIONES Y PROYECCIONES




La forma de vinculación de los niños y las niñas en la propuesta de educación popular ambiental parte de retomar los elementos contextuales, intereses y la forma de problematizar situaciones de desequilibrios naturales en el territorio atribuyéndole así la pertinencia de los contenidos y lo significativo para los sujetos.



El reconocimiento y fortalecimiento de la identidad a partir de la propuesta es posible en la medida en la que se concibe el encuentro en el territorio de identidades individuales con identidades colectivas con las cuales se caracteriza la comunidad y su territorio. En tanto, desde la propuesta de educación popular es fundamental el reconocimiento de las diferencias e igualdades para la creación de oportunidades que a su vez promueva la solidaridad y no la competencia, como suele hacerlo el sistema.



La propuesta de educación popular ambiental propicia que los propios sujetos puedan realizar lectura crítica de la realidad de su territorio, les posibilite identificar problemas socio-ambientales, construir alternativas de acción y que la participación sea un elemento permanente en la forma de vinculación con la comunidad, por tanto se lleven a cabo permanentemente ejercicios de apropiación del territorio.



Aquí toma vigencia lo comunitario como concepto que permite describir, analizar y encausar relaciones y dinámicas sociales, en tanto, reivindicar lo colectivo y valores como la solidaridad y fraternidad fortalecen las dinámicas territoriales y por lo tanto toma fuerza el territorio.

Por lo tanto, son las experiencias, historias y relaciones cotidianas en torno a un mismo espacio veredal, las que conforman los tejidos sociales en torno a los cuales se generan las identidades comunitarias

