

**La huerta de oro resiste a todo: *el buen vivir* en vínculo con los
saberes ancestrales campesinos propios de los niños y las niñas de la escuela
rural San Cayetano**

Autoras

Gabriela Anzola Polanía

Alejandra Perea Hernández

**Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Bogotá**

2025

**La huerta de oro resiste a todo: *el buen vivir* en vínculo con los
saberes ancestrales campesinos propios de los niños y las niñas de la escuela
rural San Cayetano**

Autoras

Gabriela Anzola Polanía

Alejandra Perea Hernández

Investigación

Tutora

Zaida Castro Guzmán

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá

2025

Dedicatoria

Gabriela Anzola Polanía

A mi madre Ligia y a mi padre Armando, por ser fuente de inspiración, aprendizaje y lucha en todo lo que me propongo; por su sabiduría y por ser raíces sólidas desde las cuales he aprendido a crecer.

A mi hermano Juan Carlos y a mi hermana Luisa, por ser compañía y apoyo constante, por ser senderitos de amor en mi vida; a ellos les atribuyo mi esfuerzo y mi felicidad.

A mis maestras Rosa y Zaida, que con amor y cuidado han sembrado en mí semillas de conocimiento; me han enseñado que aprender es también tejer vínculos, escuchar la tierra y honrar cada paso del camino.

A Alejita, por caminar a mi lado, por reír conmigo y por transformar cada esfuerzo en esperanza y vida.

Alejandra Perea Hernández

A la madre tierra por concedernos el don de conocerla y sentirla, por permitirnos vincularnos y enraizar su sabiduría que transformó nuestras concepciones de vida, cuidamos nuestro eje de vida, porque, sin su abrazo, no somos nada.

A mi abuelita María Alicia, por ser ejemplo de vida y resistencia, por tejer con cariño los hilos de nuestra historia y acompañarnos desde el amor, por las raíces y memorias que habitan en su voz que me hacen perteneciente de la vida, por ser paz y refugio.

A mi madre Jacqueline, por ser la luz que guía mis pasos, por su perseverancia sembrada en cariño, por su vida y amor que no conoce límites, por sus a cobijadores brazos

que me sostienen cuando necesito refugio, por ser ella tan incondicional, sabia y conocedora de la vida, te amo mami, esto también es tuyo.

A mi hermano Juan Esteban, por su amor silencioso y firme que donde este somos hogar.

A mi compañera de camino Gaby, por ser raíz y amor genuino, por caminar conmigo entre risas, preocupación, discusiones y llantos, por hacer del compartir un acto de cariño, por escuchar, cuidar y quedarse sin nada a cambio.

Buen vivir, Educación en la ruralidad, Saberes campesinos ancestrales propios, Actividad totalidad Abiertas (ATAs), Construcción co-creativa , Memoria biocultural, Pedagogía de los cuidados, Siembra, Huerta de plantas medicinales, Compostaje, Semillas, Diversidad.

Agradecimientos

A la universidad pública, por abrimos caminos y transformarnos, por construir sueños con nosotras y por darle un sentido profundo a nuestra existencia.

Al territorio por regalarnos la posibilidad de reconocernos en otros contextos, por permitarnos habitarlo desde la relación con la tierra, la comunidad y la memoria, por enseñarnos que aprender es también sentir y cuidar.

A la Escuela Rural San Cayetano, por acogernos, por brindarnos más que una vinculación desde el quehacer maestras, por mostrarnos que aprender se hace desde la vida misma, desde la palabra compartida y los recuerdos que se vuelven saber.

A los niños y niñas: *Bladimir, Allison, Isabella, Andrés, Farid, Santiago, Anderson, José, Juan Se, Adriana, Esteban, Juli, Jerónimo, Valeria, Josué y Sofía*, agradecidas siempre por mostrarnos caminos distintos para hacer escuela, por su saber, su amor y sus diversas formas de habitar el territorio. Gracias por caminar con nosotras y enseñarnos a soñar colectivamente.

A la profe Claudina, por ser mediadora, por permitarnos realizar este proyecto y acompañarnos con su guía y cuidado.

A la señora Gloria, por regalarnos su alimento y su cariño en cada comida, por las charlas y las risas que nos sostuvieron.

A don Carlos abuelo de Andrés, por su sabiduría, su quehacer, por ser guardián de la tierra por su magia, y por mostrarnos que la tierra y el amor se cultivan con dedicación.

A la profe Rosita y a la profe Zaida, por su acompañamiento y sus enseñanzas, por ser un hogar en medio del caos, por brindarnos amor, por tejer con paciencia un mundo de posibilidades y por regalarnos su sabiduría desde el corazón.

A nuestros compañeros y compañeras *Gabriela, Sofía, Santiago, Eduard, Valeria, Leidy, Yuri, Dana y María José*, por la compañía, la complicidad y la resistencia compartida en cada paso de este camino tan complejo. Gracias por abrirnos sus historias y permitirnos encontrarnos en ellas, por su palabra generosa, por sus saberes y narrativas, y por todo el amor que hemos tejido juntas y juntos a lo largo de la licenciatura. Los guardamos en nuestro corazón y en nuestro ser; ojalá que la vida nos siga abrazando, porque ustedes son el hogar que siempre queremos habitar.

TABLA DE CONTENIDO

Introducción	11
Capítulo 1 Contextualización.....	15
¿De dónde y quiénes somos?	15
1.1 Contexto Local Rural	15
1.2 Territorio Escuela San Cayetano	18
1.3 Características de la población	25
Capítulo 2 Situación Problemática.....	29
2.1 Pregunta problema.....	36
2.2 Antecedentes	37
Capítulo 3 Referentes conceptuales	46
3.1 La Educación en la ruralidad.....	49
3.2 La Memoria Biocultural	61
3.3. Los saberes campesinos ancestrales propios	67
Capítulo 4 Justificación.....	74
4.1 Objetivos	77
4.1.1 Objetivo general	77
4.1.2 Objetivos específicos.....	77
Capítulo 5 Diseño del Proyecto Pedagógico.....	78
5.1 Fundamentos pedagógicos	78

5.1.1 Actividades de Totalidad Abiertas	79
5.1.2 Pedagogía de los cuidados.....	82
5.1.3 Buen vivir	84
5.1.4 Transversalidad de los fundamentos	86
5.2 Desarrollo Metodológico.....	91
5.2.1 ATAS con los niños y las niñas de San Cayetano.....	96
Cuadro ATAS implementación proyecto pedagógico.....	98
GLOSARIO.....	108
Capítulo 6 Implementación y reflexiones del Proyecto pedagógico	110
6.1 Las preguntas posibilitan los horizontes de conocimiento	113
6.2 Sentido y pertenencia en el aprendizaje	116
6.3 La voz como mediadora de los conocimientos propios	119
6.4 Construir, aprender y dignificar desde el conocimiento propio y colectivo	122
Capítulo 7 Recomendaciones finales	126
Capítulo 8 Referencias bibliográficas y Webgrafía	136

TABLA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 La calera mapa Político.	15
Ilustración 2 Fachada de La Escuela Rural San Cayetano.	18
Ilustración 3 Circulo tejedor del primer encuentro.....	21
Ilustración 4 Mesa de los saberes ancestrales campesinos propios.	23
Ilustración 5 Salón de clase, niños y niñas de San cayetano.	25

Ilustración 6 Encuentros que transforman, niños y niñas de la Escuela Rural San cayetano.....	27
Ilustración 7 La curiosidad como mediadora de preguntas.	112
Ilustración 8 Raíces, brotes y memoria.	114
Ilustración 9 La pregunta como mediadora del saber.....	115
Ilustración 10 sembrando amor, resistencia y cuidado.....	117
Ilustración 11 Construyendo, desde la palabra y el hacer.	118
Ilustración 12 Las voces como mediadoras de conocimientos.....	119
Ilustración 13 Encuentro que transforman el saber, entre pétalos y aromas.	120
Ilustración 14 Reflejo de nuestros conocimientos.....	121
Ilustración 15 Averiguando un poco sobre el compost	122
Ilustración 16 Construyendo nuestro propio compost.....	123
Ilustración 17 Curiosidades que nos surgen.	123
Ilustración 18 Construyendo entre todos.....	124
Ilustración 19 Compartir.	125
Ilustración 20 Diálogos.	127
Ilustración 21 Nuestra primera siembra.	128
Ilustración 22 Ojos de Dios.....	129
Ilustración 23 El quehacer fortalece los vínculos.....	130
Ilustración 24 Huerta de oro resiste.....	131

ANEXOS

Anexos 1 Formato de ATAS	103
Anexos 2 Formato de bitácoras	104
Anexos 3 Bitácoras de los niños y las niñas	106
Anexos 4 Consentimientos	106

Introducción

“Saber vivir ahí implica habitar el territorio desde el corazón, reconociendo en él un maestro que nos enseña a cuidar” (Bravo Osorio, 2018, p.45).

En el entramado de montañas, caminos y memorias de la vereda San Cayetano, del municipio la Calera, existe una escuela que se niega al olvido y que, de alguna forma, continúa sembrando vida, allí, entre las manos de los niños y las niñas, la tierra se convierte en maestra, las plantas en palabras, el aprender en una trama enredada entre memoria, territorio y colectivo, el sentir que viene de esta realidad es de donde surge el proyecto pedagógico *La huerta de oro resiste a todo*, propuesta que busca fortalecer los vínculos que hay entre los saberes campesinos ancestrales, la memoria biocultural y el Buen Vivir, sabiendo que en la raíz de cada planta también vive una historia, un saber y una forma de cuidar

Caminar por la Escuela Rural San Cayetano nos permitió comprender que enseñar en la ruralidad es un acto que se teje desde la escucha y el encuentro con las voces de la tierra, es también una forma de resistir frente a las dinámicas educativas nacionales que tienden a homogeneizar el conocimiento y a desconocer la diversidad de los territorios, es por esto que a partir del proyecto pedagógico que deseamos llevar a cabo configure la escuela rural en un espacio para priorizar y sostener otras maneras de ser y estar, donde la experiencia, la memoria del lugar y los saberes campesinos encuentran un lugar vivo y legítimo

Esto se articula con la perspectiva de Arias (2017) quien señala que

La escuela rural justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma, dado que allí están las técnicas campesinas y el uso de los

utensilios tradicionales, a pesar de que se han visto relegados por la inserción de una escuela homogénea. Tal proceso está amparado por la transmisión de lo individual a lo colectivo, de la reproducción social presente en la memoria de los habitantes rurales, quienes mantienen un concepto para explicar usos, formas, cantidades, tiempos y medidas para cada actividad que desarrollan, pero, además de la existencia de habilidades propias de su hacer (p.58).

En concordancia, reconocemos la enseñanza de la vida cotidiana, de la palabra compartida y de la relación con la naturaleza; una educación que invita a los niños y las niñas a encontrar el lugar que habitan y reconocer quienes son, en esta dirección, es necesario comprender que la educación rural debe revisar otros elementos que permiten comprender el tipo y condición del contexto escolar, las dinámicas económicas del territorio, los efectos de la violencia, la calidad de la educación y el impacto de las políticas en la vida social de quienes asisten a la escuela.

Es justamente aquí donde la lectura que realiza de la educación rural desde la perspectiva de Candela citado en Arias (2017) “los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla, reconstruyen el conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y contenidos de las actividades realizadas” (p.59), retoma esta idea para mostrar cómo los elementos de la vida rural se convierten en contextos interactivos que dan forma al aprendizaje, de acuerdo con él, en la escuela rural el conocimiento no se debe transmitir de manera lineal, sino que se construye colectivamente a partir del diálogo y las experiencias cotidianas, lo que reafirma la necesidad de una pedagogía situada y profundamente del territorio.

Es por esto que el propósito de construir una propuesta pedagógica entorno a la siembra de plantas medicinales, se convirtió en un aula viva donde se dialoga el saber

ancestral campesino propio, el buen vivir y el cuidado, promoviendo que los niños y niñas impartan el leer los ciclos de la tierra, a escuchar las historias de su familia, a reconocer que cada semilla trae consigo la herencia de su cultura que hay que cuidar, la huerta se constituye, así, en un contexto que articula el saber campesino y el Buen Vivir, la educación no solo se da a través del contenido académico, sino que produce conciencia, pertenencia y amor por el lugar.

En este sentido, desde nuestro lugar como maestras asumimos el compromiso de acompañar a los niños y las niñas en la construcción de aprendizajes que partieran de su experiencia, de su territorio y de sus memorias familiares, brindando espacios de diálogo, escucha, cuidado y exploración donde los saberes propios florezcan y dialoguen con la escuela, ser mediadoras implicó caminar junto a la comunidad, aprender de sus prácticas, reconocer su sabiduría y tejer puentes entre la vida cotidiana y el quehacer escolar. Lo cual ha tenido los cimientos en nuestra formación desde la Línea Interculturalidad y Diversidad de la Licenciatura Educación Infantil.

Nuestro trabajo se realizó en la escuela rural donde se transforma en un territorio pedagógico vivo, donde los aprendizajes nacen del vínculo con la naturaleza, la experiencia colectiva y la memoria biocultural de los niños y las niñas, desde esta mirada, la huerta es un espacio de creación y resistencia, donde los niños y las niñas exploran, preguntan, sienten, escuchan y reconstruyen vínculos con su territorio.

Para ello, se articularon tres referentes conceptuales fundamentales: la educación en la ruralidad, que invita a pensar la escuela desde su contexto desde los autores López y Daza; la memoria biocultural, entendida como el tejido histórico entre comunidad y naturaleza desde los autores Toledo y Barrera; y los saberes campesinos ancestrales, concebidos como conocimientos vivos que sustentan formas propias de habitar el mundo desde los autores Leff

y Arias, estos ejes se orientan desde los principios del Buen Vivir, que plantean una vida en armonía con la comunidad, la naturaleza y los ciclos de la tierra.

A través de una metodología vivencial basada en las Actividades de Totalidad Abiertas (ATAS) y las bases de la pedagógica de los cuidados y el buen vivir, la huerta escolar se consolidó como un aula abierta para aprender desde la experiencia, el cuerpo y la palabra, en este proceso, como mediadoras, acompañamos y potenciamos las voces de los niños y las niñas, permitiendo que sus preguntas, conocimientos y curiosidades guiarán el rumbo del proyecto, esto evidenció que sembrar y cuidar plantas medicinales es también sembrar memoria, identidad, afecto y esperanza.

Capítulo 1 Contextualización

¿De dónde y quiénes somos?

1.1 Contexto Local Rural

Ilustración 1 La calera mapa Político.



La calera es un municipio ubicado en la cordillera oriental, a 20 kilómetros del noroeste de la ciudad de Bogotá, su ubicación mantiene un clima templado y sus paisajes son un entramado de montañas verdosas que ofrecen armonía y gratitud para sus habitantes, sumado a ello, cuenta con el embalse San Rafael cuerpo de agua que favorece y abastece a Bogotá; según registros del DANE (2024) la

población alcanza a los 36.473 habitantes, las cuales 17.076 se encuentran en la cabecera y 19.387 se encuentran en las zonas rurales.

Según Perdigón (2014), La calera fue fundada en 1772, el campesino del territorio quien fue entrevistado y publicado en el libro *Memorias de Frailejón* del Ministerio de Cultura, el autor relata que los fundadores fueron don Pedro de Tovar y la familia Buendía, quienes compraron el predio de una finca que con el paso del tiempo se fue transformando en un caserío hasta lograr consolidarse un pueblo, además, en palabras del autor en cuanto a su nombre “Se llama así porque a 5 kilómetros está la mina de caliza” (Perdigón, 2014, p.10).

En cuanto a sus fines económicos y comerciales la Calera según por la Alcaldía Municipal de La Calera (2024) su sustento principal es “la agricultura y la ganadería, además de contar con un incipiente sector turístico que se beneficia de sus hermosos paisajes

naturales y su proximidad a Bogotá, lo que lo convierte en un potencial local a ser aprovechado” (p.9).

ahora bien, en cuanto a la Educación, la alcaldía municipal de la Calera ofrece una cobertura amplia para los diferentes niveles educativos, no obstante, como señala el documento de La Alcaldía municipal de la Calera (2024) persisten importantes desafíos, entre ellos, la accesibilidad de la educación que se encuentran fue de la cabecera, la oferta nula que se le ofrece a los niños y niñas de la primera infancia, brindar el servicio de alimentación escolar, estos retos evidencian la urgencia de fortalecer las condiciones educativas del territorio y de asegurar que todos los niños y niñas cuenten con oportunidades justas para su desarrollo.

Por otro lado, desde La Alcaldía municipal de la Calera (2024) se gestan diferentes procesos para el bienestar y cuidado de la comunidad dentro de estos, está el desarrollo para la primera infancia, adolescencia y fortalecimiento que en palabras de ellos es un programa

Orientado a fortalecer a las familias, niños, niñas y adolescentes del Municipio de la Calera a través de procesos de acompañamiento dirigidos al adecuado desarrollo infantil y familiar, con el fin de crear entornos protectores y prevenir las acciones violentas e indiferentes hacia los niños, niñas y adolescentes (p.29).

En consecuencia, estas gestiones tales como (talleres, juegos y conversatorios), generan espacios de encuentro que fortalecen las relaciones interpersonales entre las familias Calerunas, estas acciones permiten revitalizar prácticas comunitarias, promover el diálogo y reconocer los saberes locales como parte fundamental de la vida colectiva, la comunidad al

hacer construye sentido de pertenencia, consolida vínculos y sostiene memoria y cohesión social del territorio.

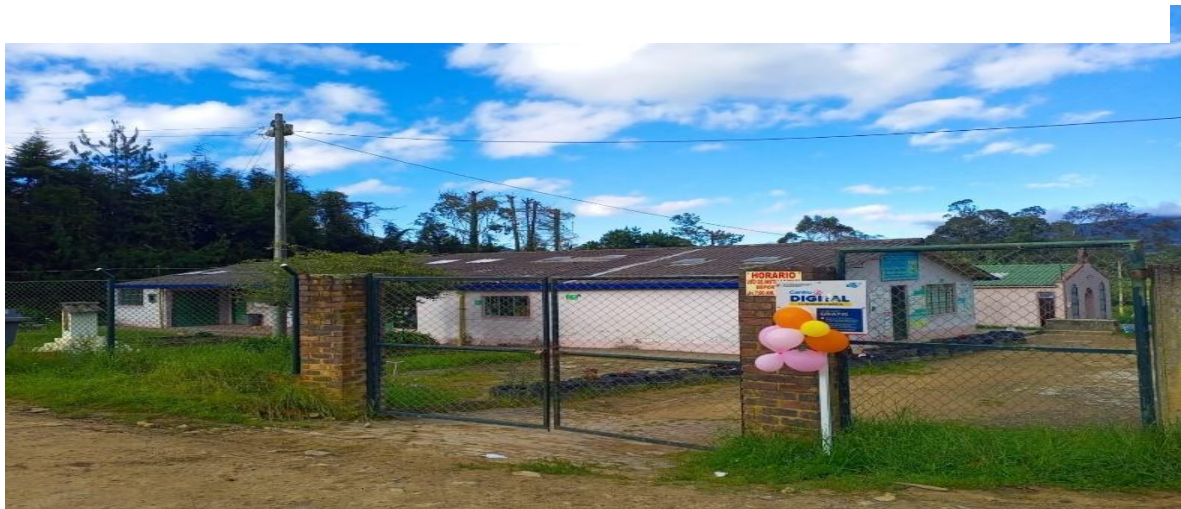
1.2 Territorio Escuela San Cayetano

Las acciones y prioridades de los maestros, las respuestas de los niños y las múltiples interrupciones cotidianas remiten constantemente a lo que se encuentra más allá de las cuatro paredes del aula.

Rockwell

Los contextos educativos, como menciona la autora Rockwell, deben trascender las paredes del aula y configurarse como un entramado de diversos accionares, que le permitan al maestro construir tejidos pedagógicos de oportunidades para que los niños y las niñas exploren formas más significativas de aprender y relacionarse con su territorio, así mismo ampliar nuestras perspectivas de las formas de habitar y enseñar en el aula, nos dará pie para vincular experiencias escolares con el contexto cultural, social y natural de los niños y las niñas, los aprendizajes serán enriquecedores y encontrarán en su entorno un espacio de aprendizaje vivo, que les permite comprender y participar activamente en la construcción de su identidad y en el cuidado de su territorio.

Ilustración 2 Fachada de La Escuela Rural San Cayetano.



Nota: 25 de noviembre del 2024, Fuente propia.

La Escuela Rural San Cayetano, es una sede de la institución educativa departamental de La Aurora, se ubica en la vereda de San Cayetano a 20 minutos del municipio La Calera Cundinamarca, esta institución en este contexto ofrece los niveles de educación de preescolar hasta quinto de primaria, con integración (multigrado), esta institución como menciona el PEI (Proyecto Educativo Institucional- Institución Departamental La Aurora) cuenta con niños y niñas de la vereda San Cayetano o del municipio La Calera, además, poseen características diversas en cuanto a la composición de su familia, algunos viven con sus padres otros viven con solo su madres y hermanos u otros viven únicamente con sus hermanos, como menciona el PEI :

“La composición de las familias de los estudiantes es diversa, algunas son familias nucleares compuestas por padres, madres e hijos, hay familias monoparentales, en donde los estudiantes viven con uno de los padres, algunos viven con familia extendida; abuelos, tíos, primos, etc. Y otros con familias reconstruidas: padrastros o madrastas e hijos y algunos solos o al cuidado de los hermanos mayores” (La Aurora, 2023, p.7).

La escuela rural San Cayetano es una institución con una historia significativa en la vereda San Cayetano, fundada como parte del esfuerzo por brindar acceso a la educación en zonas rurales del departamento, la escuela ha sido un pilar en la comunidad desde sus primeros años, adaptándose a las necesidades cambiantes de sus estudiantes y familias en el ámbito rural (La Aurora, 2023, p.7), además, la vereda lleva su nombre probablemente en honor a San Cayetano de Thiene, santo italiano del siglo XV reconocido como patrono del pan y del trabajo.

En concordancia con la historia institucional, desde la observación la escuela y el territorio San Cayetano es un ambiente acogedor y cálido, una sensación palpable desde el

momento en que se llega al lugar, el aire fresco de la montaña llena los pulmones y el aroma de la tierra mojada se mezcla con el de la hierba recién cortada.

En la mañana, un café servido entre palabras, se convierte en una invitación a compartir historias y experiencias sobre la vida en el campo, los niños y las niñas, que provienen principalmente de familias campesinas, sienten una fuerte identidad con la tierra, a menudo notamos como los sus padres, madres y abuelos les enseñan sobre las plantas, las cosechas, los animales y las costumbres del campo que siguen siendo el pilar de su vida diaria.

Esta conexión con el territorio y con las prácticas de vida rural se hace poco presente en el aula, son insignificantes para el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas, sobrepasa el conocimiento que pueda tener un libro de texto y se invisibilizan temas como la agricultura, el cuidado del medio ambiente y la relación con la naturaleza que pueden llegar a ser fundamentales como cualquier otra materia; la escuela es un lugar donde se aprende a leer, escribir o contar, pero también donde se vivencian las enseñanzas de la tierra, que son tan valiosas como cualquier conocimiento.

Es allí donde retomamos a Arias (2017) quien destaca que el saber de los sujetos que habitan el territorio es fundamental para la vida escolar y para la construcción de una educación situada en sus palabras

“La escuela rural se vincula a la sociedad como construcción que mantiene Conocimiento y Políticas Públicas Educativas la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido, determina sus significados y su organización, orientando la vida de los individuos que la integran” (p.57).

Esta mirada permite comprender la escuela como un tejido de voces que reconocer los saberes comunitarios como parte esencial de sus dinámicas pedagógicas y de los procesos formativos que se gestan allí.

Siguiendo un hilo conductor en diálogos con la maestra Titular María Claudina, nos menciona que la jornada escolar es única, los niños y las niñas ingresan a las 8:00 a.m. y salen a la 1:00 p.m. los días lunes y jueves, durante nuestro acompañamiento, la profesora Claudina nos brindó un espacio al inicio de la jornada para realizar actividades de iniciación con los niños y niñas, durante los demás días, ella asume las actividades.

Ilustración 3 Circulo tejedor del primer encuentro.



Nota: Encuentro del día, 30 de septiembre del 2024.

Sin embargo, aunque existe un horario establecido y unos acuerdos por parte del PEI (Proyecto Educativo Institucional- Institución Departamental La Aurora), la maestra Claudina muestra una disposición para flexibilizar según las necesidades del grupo, en sus palabras, puede dedicar una jornada completa a un tema específico, dándole a los niños y niñas el tiempo necesario para comprender y desarrollar plenamente las actividades, esta flexibilidad refleja su enfoque en atender la diversidad del grupo, reconociendo las particularidades de

cada niño y niña promoviendo un aprendizaje significativo, esto da lugar a que “el maestro tiene márgenes de autonomía, también variables, para decidir prácticas propias” (Rockwell, 1988, p.69).

La maestra aunque se ve enfrentada a una constante mediación entre la norma oficial y la práctica en el aula, pues directamente debe cumplir con las directrices del modelo institucional, esto lo determinamos como el “currículo oficial”, El PEI (Proyecto Educativo Institucional- Institución Departamental La Aurora), en este contexto se da lugar la autonomía del maestro, mencionada por Rockwell, sin embargo, se ve restringida por la necesidad de alinear su práctica con un currículo institucional, lo que puede limitar su capacidad para implementar metodologías innovadoras y adaptativas que beneficien a los estudiantes de manera más efectiva; es decir que el maestro queda “ transformado en un “administrador del currículo” y luego de nuevas y cada vez más frecuentes reformas, en un facilitador del aprendizaje” (Boom, 2008, p.51).

En contraste, es necesario evidenciar que la realidad del aula exige que las maestras adapten estas directrices a las necesidades individuales de los niños y las niñas, lo que a menudo implica desviarse de la norma oficial para atender las circunstancias particulares de cada niño y niña lo que sería entonces “el currículo real” la vida cotidiana dentro del aula. Generando que los maestros y maestras deben encontrar un equilibrio entre seguir las reglas institucionales y proporcionar una educación significativa que responda a las realidades y contextos de los niños y las niñas.

Para la maestra Claudina, desarrollar este currículo real representa un desafío permanente, cada día enfrenta el reto de generar experiencias que dialoguen con el conocimiento, con las vivencias de sus niños y niñas y el territorio, implica reinventar las estrategias pedagógicas, crear espacios de participación auténtica y sostener una práctica

docente que valore la diversidad, la oralidad, los afectos y la memoria del lugar, así, su labor se comprende como un ejercicio constante de creación y resistencia, donde enseñar no solo es transmitir contenidos, sino tejer vínculos, recuperar sentidos y sembrar preguntas.

De manera complementaria, las interacciones de los padres y madres de familia en la escuela rural San Cayetano son escasas, las diferentes condiciones laborales dificultan su participación constante en el proceso educativo de los niños y niñas. Sin embargo, se hacen presentes en eventos significativos como la muestra cultural anual o la clausura escolar, donde acompañan y felicitan a hijos o hijas por sus logros, especialmente al avanzar a un grado superior, a pesar de las limitaciones de tiempo, los padres y madres mantienen un diálogo activo con la profesora Claudina en temas relacionados con la armonización de los espacios escolares y los momentos de compartir colectivo tales como el día del niño, el día de brujas o amor y amistad.

Ilustración 4 Mesa de los saberes ancestrales campesinos propios.



Como maestras en formación, tuvimos la oportunidad de compartir un espacio significativo con las madres de familia, centrado en los saberes campesinos sobre plantas medicinales, durante este encuentro, se evocaron y valoraron los conocimientos ancestrales, reflexionando sobre la importancia de integrar estos saberes en el contexto escolar.

Nota: Encuentro del día 4 de octubre del 2024, Fuente propia.

La actividad permitió reconocer cómo cada familia aporta una riqueza cultural única que puede favorecer los procesos, promoviendo un aprendizaje que conecta a los niños y niñas con sus raíces y su entorno, estas enunciaciones nos permiten crear articulaciones con la perspectiva del autor Núñez (2008) el cual nos invita a reconocer y aprender de las prácticas sociales campesinas como parte de un sistema educativo que nutra a las nuevas generaciones desde el ser y el respeto profundo a la tierra y a la memoria comunitaria, según Núñez (2008):

Estos procesos educativos están ausentes en las aulas de clase de las escuelas rurales, las cuales enseñan generalmente saberes universales descontextualizados de la realidad y especificidades socioculturales inmediatas. La escuela y las familias campesinas son actores sordos en la enseñanza de sus mundos de vida. La posibilidad que genera la reconstrucción de las prácticas sociales campesinas desde la perspectiva de sus actores locales -dentro de sus códigos culturales- representa una oportunidad para acercar a los usuarios y oferentes de saberes, hecho que se puede traslucir en el ofrecimiento de una educación rural más realista e impregnada del olor de la tierra, (p.49).

De este modo, lo analizado en la actividad confirma la importancia de abrir la escuela a las voces y memorias de las familias campesinas a través de los niños y las niñas, como señala Núñez, cuando estas experiencias son reconocidas dentro de la escuela, se hace posible construir una escuela rural más realista, sensible que conecta con el olor de la tierra, integrar los saberes campesinos propios es apostarle a fortalecer la identidad territorial y promover un vínculo con su historia, de este modo, la educación será un proceso vivo de diálogo entre la escuela, territorio y conocimiento, orientado a formar sujetos que valoren y cuiden el entorno natural que habitan.

Ilustración 5 Salón de clase, niños y niñas de San cayetano.



Nota: 25 de octubre del 2025, Fuente propia.

1.3 Características de la población

En la Escuela Rural San Cayetano enraízan dieciséis diversidades de infancias dentro de los 7 a 12 años, que viven el aula de maneras distintas, nutridas por las dinámicas sociales y culturales que heredan de sus familias, la mayoría proviene de contextos rurales, donde predominan familias campesinas, quienes son obreros dentro de las fincas aledañas, esta comprensión ha permitido evidenciar que las familias ofrecen a sus hijos e hijas historias, memorias y saberes entorno a la tierra, enseñándoles a comprender cómo vivir de ella y para ella.

En este sentido es relevante mencionar que una de las características de los niños y niñas, que se observó mediante diferentes encuentros de la palabra es ese fuerte sentido de pertenencia al territorio de la Calera y de la vereda San Cayetano, este sentido de pertenencia se evidencia no solo desde su amor por la naturaleza, sino también en la forma en que valoran y preservan los saberes propios de sus familias.

Así mismo, el trabajo colectivo es otra característica que se destaca en los niños y las

niñas de la Escuela San Cayetano, esta se ve reflejado en la colaboración, la comunicación y la interacción que desarrollan en las actividades grupales durante la jornada cotidiana en el aula, de igual manera, el asombro de Gerónimo, Valeria y José, la curiosidad de Andrés, Farid, Alison, Isabella y Bladimir y las preguntas de Andrés, Adriana, Santiago y de todos y todas atraviesan sus experiencias cotidianas, pues su entorno permite descubrir, encontrar y hacer memoria de sus saberes campesinos, como el ordeñar, sembrar y cuidar la tierra.

La diversidad que acoge la escuela implica reconocer que, debido a las movilidades y dinámicas familiares propios del ámbito rural, a San Cayetano llegan niños y niñas provenientes de territorios como Nariño y el Cauca, ellos aportan a la comunidad nuevas formas de mirar y habitar el territorio, trayendo consigo prácticas culturales, modos de vida, lenguajes afectivos y saberes familiares que enriquecen la convivencia y amplían la comprensión de lo que significa ser campesino en Colombia, su presencia teje la escuela en un espacio de encuentro entre diferentes historias, memorias y tradiciones, permitiendo que el aula se abra a múltiples voces y experiencias que dialogan, se complementan y fortalecen la construcción colectiva del territorio escolar.

Los niños y las niñas reconocen y valoran quienes acompaña sus días durante su estadía en la escuela, en ese transcurrir cotidiano, comparten la palabra, el juego, la risa y también el llanto, son sujetos capaces de tomar decisiones y esto no solo expresa su autonomía, sino que también sostienen, apoyan y cuidan de los otros.

Ilustración 6 Encuentros que transforman, niños y niñas de la Escuela Rural San cayetano.



Nota: años 2024 y 2025.

En coherencia de esta manera de habitar la escuela, las propuestas pedagógicas han ganado importancia debido a las exigencias municipales al presentarlas formalmente. Según la maestra Claudina, anteriormente no eran obligatorias, pero actualmente representan un requisito que las docentes deben cumplir para visibilizar el trabajo educativo.

La profesora Claudina compartió su experiencia con un proyecto sobre gestión de riesgos, el cual, aunque cumplió con los lineamientos básicos, careció de profundidad debido a la premura con que fue elaborado. Ahora, busca aprovechar los proyectos que surgen de las prácticas pedagógicas, como el que estamos desarrollando, para presentarlos como propuestas significativas que trascienden el aula y contribuyan al fortalecimiento de la institución en el ámbito municipal.

Las escuelas de La Calera, en especial San Cayetano, huelen a tierra mojada, a la frescura del aire de la montaña, al aroma del pasto recién cortado, que acompaña a la

llegada a un espacio escolar vivo que da pie para manejar una conexión con la naturaleza y el saber de cada niño y niña, se comprende así que las escuelas en los territorios no son solo lugares que imparte conocimiento, sino también espacios de intercambio de saberes ancestrales campesinos, que enseñan experiencias que dialogan y cuentan saberes.

Haciendo camino, se comprende que el aula es un entorno donde se aprende tanto de los libros como de la tierra, donde se valoran los frutos de la siembra como los logros institucionales, la escuela sabe a cosecha, a los frutos que la tierra ofrece, a la conexión de las raíces familiares y a la cotidianidad que se vive en el aula, se aprende a leer y a escribir, pero también a se aprende a valorar y preservar el territorio, a entender que la tierra es una apertura de enseñanza únicas que da una oportunidad para reconectar con el pasado y consigo construir identidad fuerte y resistente, unida por los saberes que las generaciones anteriores han dejado como legado

Capítulo 2 Situación Problemática

—un lugar de encuentro: mezcla entre la margen y el centro; un espacio tan urbano, desarrollado y civilizado como el centro, pero también, tan rural, atrasado y salvaje como la margen... El piedemonte, como todo lugar de frontera, es un espacio de mezcla, es un crisol donde se funden diferentes valores territoriales y culturales (Ciro & Giro, 2008, p.107)

Como menciona el autor Giro, el territorio es un espacio de encuentros donde convergen articulaciones, tensiones y búsquedas entre la centralidad y la ruralidad; es una transformación cultural influenciada por los sujetos que lo habitan, en este proceso se transmite una visión del mundo y una forma de pensar sobre cómo habitar y vivir ahí, por ello, mediar en la escuela estas perspectivas nos enfrenta a las estructuras y dinámicas institucionales, es aquí donde surgen diversas tensiones, ya que nuestro interés es construir formas de emancipación curricular que permitan un aprendizaje en el que se integren los saberes campesinos propios dentro del entorno escolar.

Desde nuestras observaciones y permanencia en el territorio, como maestras en formación hemos logrado identificar una de las problemáticas más fuertes en la escuela, la deserción escolar esto afecta en su mayoría a las zonas rurales de Colombia, por lo tanto, es uno de los desafíos más complejos en el sistema educativo nacional.

En la escuela rural de la vereda San Cayetano en La Calera, esta problemática se evidencia debido a las condiciones laborales y económicas de los padres de los estudiantes, muchos de ellos trabajan como cuidadores de fincas y deben trasladarse constantemente según sus contratos, lo que genera inestabilidad para sus hijos en términos de sus procesos académicos.

Según datos del DANE (2023), la tasa de deserción escolar en zonas rurales alcanza el 10%, en comparación con el 4% en áreas urbanas, una diferencia significativa que refleja las barreras adicionales que enfrentan los niños, las niñas y jóvenes en zonas rurales (DANE, 2023).

El Ministerio de Educación Nacional (MEN) reconoce esta problemática y afirma que uno de los factores principales de la deserción escolar en las zonas rurales es precisamente la movilidad laboral de las familias, la cual interfiere en la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema educativo.

“La movilidad laboral en zonas rurales reduce la probabilidad de continuidad en los estudios, ya que los niños y las niñas deben cambiar constantemente de escuela, generando una desconexión en el proceso educativo y afectando su rendimiento académico” (MEN, 2023).

Esto coincide con los datos de la Secretaría de Educación de Cundinamarca, que revela que los estudiantes en regiones rurales tienen un 20% menos de probabilidad de finalizar la educación básica secundaria en comparación con sus pares en áreas urbanas debido a la inestabilidad geográfica y laboral de sus padres (Secretaría de Educación de Cundinamarca, 2023).

Al profundizar en la problemática de la deserción escolar en zonas rurales, se hace evidente una dificultad que hemos visto en nuestro reconocimiento de San Cayetano: muchos espacios y contenidos que se enseñan en la escuela no se relacionan con la vida cotidiana de los niños, las niñas y sus familias, algunos autores lo señalan como la “desarticulación entre el contexto rural y los contenidos académicos”, lo cual hace que los estudiantes no encuentren un sentido en lo que aprenden.

También limita las nuevas formas de mirar el mundo y de construir su propio lugar a partir de los saberes y memorias que les son compartidas en sus familias, cuando el conocimiento no logra vincularse con lo que los niños y las niñas que viven a diario en la escuela, sus hogares, en la huerta o en el campo, el aprendizaje se vuelve distante.

Como afirman Torres y Gómez (2020), un currículo estandarizado termina excluyendo a las comunidades rurales al ignorar sus particularidades culturales, económicas y sociales, esta reflexión nos invita a pensar en la importancia de construir otros espacios pedagógicos vivos que dialogue con la diversidad de experiencias, que nazca del territorio y que permita que los niños y las niñas reconozcan en lo que aprenden y viven.

En este sentido el PEI se estructura en función de adoptar un enfoque de avance escolar, aunque la escuela está atravesada por diversas transformaciones que desplaza las prácticas culturales y los conocimientos propios del campo, como resultado, la escuela rural entonces se permea de un modelo diferente, esta visión tiende a uniformar las identidades rurales, generar desplazamientos y tensiones con las formas tradicionales de vivir dejando de lado sus particularidades y saberes locales.

Es así como la escuela rural San Cayetano está enmarcada en la propuesta del PEI de la Institución Educativa Departamental La Aurora en la escuela Rural San Cayetano que menciona que poseen una perspectiva constructivista.

“Desarrollar habilidades de pensamiento para que los estudiantes avancen en sus estructuras cognitivas y se conviertan en sujetos activos con capacidades de tomar decisiones, además, con docentes que actúan como mediadores en el proceso” (La Aurora, 2003, p.25).

En la sede rural de San Cayetano, esta perspectiva constructivista no es tan visible, ya que la escuela cuenta con una maestra y con un salón multigrado, por tanto, los aprendizajes son diversas, conllevan a unas prácticas curriculares distintas que no se ven reflejadas en el

documento institucional, es por esto que retomamos a Gómez (2019) compartiendo su perspectiva sobre la educación rural, la cual centra en darle un lugar al saber, la memoria y la tierra.

“La educación rural debe centrarse en las necesidades y características propias del contexto; un currículo crítico debe adaptarse a las realidades locales y no simplemente replicar modelos de educación urbana que no responden a las dinámicas de las comunidades rurales” (p.112).

A partir de allí, se nos hace relevante mencionar al proyecto de educación rural PER el cual, apuesta a unas posibilidades de integración educativa flexible a los contextos rurales, como lo afirman Parra, Mateus y Mora (2018)

Si bien los modelos educativos flexibles permitieron la vinculación a la educación formal de un porcentaje importante de población que habitaba las zonas rurales, estos fueron asumidos como estrategias únicas para garantizar el derecho a la educación de los habitantes del campo. Aunque se solucionó un problema básico de acceso, se dejaron de lado otras posibilidades de la educación rural y en la mayoría de los casos la oferta se redujo al enfoque agrícola, coartando las posibilidades de expansión social y cultural de las comunidades y el país, (p.55).

Este señalamiento deja en evidencia que pese a los avances de cobertura, la educación rural continúa enfrentando reducciones que desconocen la complejidad de los territorios y de las comunidades que los habitar, limitar la experiencia educativa a un solo enfoque no solo empobrece las oportunidades de aprendizaje, sino que también invisibiliza las múltiples formas de vida, de saber y de relación con el territorio que constituyen la riqueza del campo colombiano, esta mirada invita a preguntarnos qué tipo de educación se está promoviendo y

que tipos de currículos se están llevando a las aulas y consigo, qué voces y conocimientos quedan por fuera cuando se homogenizan las prácticas educativas.

Lo anterior nos llevó a reflexionar sobre la manera en cómo se estructura el currículo para las instituciones educativas rurales, se trata de otorgarle un lugar legítimo a los saberes propios y a la historia colectiva de las comunidades, reconociendo su valor en la formación de los niños y niñas, y promoviendo un currículo que dialogue con la memoria, el territorio y las experiencias locales.

Luego las realidades de la escuela rural San Cayetano nos llevó a pensar en cómo integrar la vida cotidiana y cultural del territorio de los niños y las niñas, motivando y generando otros intereses con aspectos fundamentales como la identidad, comprender las razones de movilidad, y las posibles alternativas que tienen desde su contexto particular,

En esta búsqueda nos atrevemos a imaginar un proyecto pedagógico, donde se construya un aula viva que recoja, escuche, reúna e imparta los saberes y el hacer campesino propio de los niños y las niñas, esta idea nace con el propósito de promover una educación que responda a la realidad y les permita resignificar su identidad a través de la conexión con el territorio, la tierra y las plantas.

En palabras de la autora Bravo (2020) desde la perspectiva de una comunidad indígena

El cuidado de la vida se relaciona con prácticas que permiten el cuidado de sí mismo y su relación con la comunidad, cada pensamiento, sentir, palabra que se construye desde el tejido en comunidad fundamenta bases para el reconocimiento propio y del territorio que habitamos; el cuidado de la vida es quizás la acción mínima fundamental de un conglomerado humano.

Por lo tanto, consideramos que la escuela rural debe ser un lugar de resistencia cultural donde los niños y las niñas puedan fortalecer los vínculos con su comunidad y su propia historia, esta mirada se potencia al incorporar la perspectiva del *Buen Vivir*, tal como la plantea Gudynas (2011), quien lo concibe como una alternativa civilizatoria que desafía las lógicas extractivistas, el individualismo y la mercantilización de la vida. El *Buen Vivir* promueve una forma de existencia basada en la reciprocidad, el respeto a la naturaleza, el equilibrio comunitario y la plenitud de la vida en todas sus formas.

Desde esta perspectiva, repensar la educación rural implica también abrir espacios para el cuidado mutuo, la soberanía alimentaria, el reconocimiento de los saberes locales y el fortalecimiento del tejido comunitario, para plantearnos la educación como acto de cuidado y como ejercicio colectivo de memoria

Luego, las realidades de la escuela rural San Cayetano nos llevaron a pensar en cómo integrar la vida cotidiana y cultural del territorio de los niños y las niñas, motivando y generando otros intereses a partir de aspectos fundamentales como la identidad, la comprensión de las razones de movilidad y las posibles alternativas que tienen desde su contexto particular. La deserción escolar y la evidente desarticulación entre el PEI y las dinámicas rurales del territorio nos exigieron repensar prácticas pedagógicas que no solo convocaran a los niños y niñas, sino que también reconocieran la riqueza viva del entorno como un campo de enseñanza y aprendizaje.

En esta búsqueda, nos atrevimos a imaginar un proyecto pedagógico donde se construya un aula viva que recoja, escuche, reúna e imparta los saberes y el hacer campesino propio de los niños y las niñas, esta idea nace con el propósito de promover una educación que responda a la realidad y les permita resignificar su identidad a través de la conexión con el territorio, la tierra y las plantas.

En este horizonte surge la huerta de plantas medicinales como una propuesta pedagógica esencial que revitaliza la memoria biocultural y también se convierte en un escenario donde los niños y niñas pueden re-encontrarse con las prácticas de cuidado que han sostenido históricamente sus familias, la huerta permitirá que el aprendizaje sea una experiencia situada, sensible y profundamente arraigada en su vida cotidiana, favoreciendo vínculos significativos con el territorio y fortaleciendo los motivos para permanecer en la escuela.

En palabras de la autora Bravo (2020), desde la perspectiva de una comunidad indígena,

El cuidado de la vida se relaciona con prácticas que permiten el cuidado de sí mismo y su relación con la comunidad; cada pensamiento, sentir y palabra construida desde el tejido comunitario fundamenta bases para el reconocimiento propio y del territorio que habitamos. El cuidado de la vida es quizás la acción mínima fundamental de un conglomerado humano (p.70).

La huerta medicinal precisa ese cuidado, cultivar plantas que curan, que alimentan y que cuentan historias se convierte en un acto de reivindicación de la vida en colectivo, una práctica educativa que nutre el ser y que reanima las memorias que habitan el territorio.

Por lo tanto, consideramos que la escuela rural debe ser un lugar de resistencia cultural, donde los niños y las niñas puedan fortalecer los vínculos con territorio y con su propia historia, esta mirada se potencia al incorporar la perspectiva del buen vivir, tal como la plantea Gudynas (2011), quien lo concibe como una alternativa civilizatoria que desafía las lógicas extractivistas[1], el individualismo y la mercantilización de la vida.

El Buen Vivir desde nuestra perspectiva acompañada del autor Gudynas (2011), promueve una forma de existencia basada en la reciprocidad, el respeto a la naturaleza, el

equilibrio colectivo y la plenitud de la vida en todas sus formas, a partir de allí, repensar la educación rural implica también abrir espacios para el cuidado mutuo, la soberanía alimentaria, el reconocimiento de los saberes locales y el fortalecimiento del tejido comunitario, en este sentido, la huerta medicinal emerge como una práctica que articula pedagogía, memoria y territorio, permitiendo plantear la educación como un acto de cuidado y como un ejercicio colectivo de memoria que aborda la fractura entre el PEI y la vida en la escuela rural.

2.1 Pregunta problema

¿De qué manera la huerta de plantas medicinales en la escuela rural de San Cayetano fortalece los saberes campesinos ancestrales propios, la memoria biocultural y las interrelaciones entre los niños, niñas y su territorio?

[1] Extractivismo: “un tipo particular de extracción de recursos naturales, en gran volumen o alta intensidad, de los cuales el 50% o más está destinado a la exportación, como materias primas sin procesar o con un procesamiento mínimo”, sobre el entendido de que incluye no sólo la explotación, sino las fases previas de exploración y descubrimiento y las fases posteriores, de cierre y abandono de los sitios de apropiación (Gudynas, 2013, pag 15) Domínguez Martín, R. (2020). *El extractivismo y sus despliegues conceptuales*. Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo, 9(2), 6-28. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.446

2.2 Antecedentes

Durante el proceso de formación en la Licenciatura de Educación Infantil en la Universidad Pedagógica Nacional, hemos atravesado momentos de confrontación, reflexión y búsqueda en torno a las estructuras educativas vigentes en el país, esto nos permitió aproximarnos a las diversas formas educativas y de qué manera se enseña y se aprende en los contextos educativos, pues percibimos a lo largo de nuestras prácticas, la ausencia de procesos que incentiven la participación activa, la creatividad, partir de intereses propios, aprovechar los recursos y el territorio en el aula, para que los procesos de formación sean enriquecedores para los niños y las niñas.

Los procesos educativos en un contexto rural y un contexto urbano son diferentes y particulares, los PEI para un contexto rural, debe corresponder a las realidades, necesidades e intereses locales, incluso desde la propia sabiduría que hay en los territorios. Por lo tanto, es relevante desarrollar propuestas que impulsen las prácticas educativas en contextos rurales, teniendo en cuenta el bienestar y las particularidades que caracterizan a las diversas regiones del territorio colombiano. Luego nuestros intereses giran en torno a darle lugar a esas formas diversas de enseñar y aprender con los niños y las niñas de la escuela rural San Cayetano, a partir de la necesidad de evocar la memoria, y resaltar el arraigo por sus saberes campesinos ancestrales, asumiendo que este territorio rural brinda experiencias, creencias y conocimientos de la tierra que también tienen lugar en los procesos educativos.

Teniendo en cuenta estos intereses, iniciamos una búsqueda relacionada con proyectos pedagógicos en conocimientos sobre las plantas, el territorio, los saberes ancestrales campesinos, en el reconocimiento de las ruralidades. Identificar en dichos proyectos o investigaciones los aportes, alcances y posibilidades que nos brindan para formular nuestro proyecto.

Los documentos consultados son de las licenciaturas de Biología y Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. La lectura de los mismos, permitieron enfocarnos en la relevancia de un espacio central para las memorias y saberes campesinos ancestrales relacionados con las plantas, ya que estos conocimientos no solo representan prácticas agrarias, sino que son pilares de identidad y pertenencia a las comunidades. Estos saberes, transmitidos de generación en generación, son valiosos por el sentido que se da a la tierra y las formas de habitarla y cuidarla.

Saberes Sobre El Uso De Las Plantas Aromáticas De Campesinos Chipaquences. Un Aporte Para El Fortalecimiento Del Territorio Y Cuidado De La Vida, Dayanna Andrea Rojas González,(2024), realizado con la comunidad Chipaquences.

En esta investigación se presenta la participación de varios miembros de la asociación Fresco Aroma Chipaque, una familia de agricultores dedicados a la producción de plantas aromáticas, se menciona que esta labor ha sido fundamental para su desarrollo personal, familiar y profesional a lo largo de las generaciones, también destaca la participación de cinco campesinos que no pertenecen a la asociación, pero que son residentes de diferentes veredas del municipio de Chipaque.

Su propuesta promueve la participación en procesos de discusión y reflexión sobre las necesidades educativas de la población. Enfocado en el reconocimiento de los saberes sobre el uso de plantas aromáticas en Chipaque donde busca construir un diálogo de saberes con la comunidad campesina y la reflexionar sobre cómo el cultivo de plantas aromáticas puede enriquecer la comprensión y el reconocimiento esencial que los saberes campesinos para construir una enseñanza que se respete y dignifique la vida y la naturaleza en los territorios.

Este proyecto nos permite tener una mirada sobre la relación entre los sujetos y su tierra, destacando la multiplicidad de significados que el territorio puede tener para diferentes

sujetos dentro del mismo territorio. En este sentido, la autora nos permite ver el territorio más allá de un espacio físico, que está impregnado de historia, cultura, identidades y saberes que influyen en la vida cotidiana de cada sujeto, consigo el proyecto contribuye al fortalecimiento de las identidades locales, los sujetos no solo se ven a sí mismos como habitantes de un lugar, sino como parte de un ecosistema cultural y natural interconectado

Corazón- grano de oro: renovación de la memoria biocultural respecto a la siembra del maíz con el cabildo indígena muisca ancestral de Xuacha como aporte para el cuidado de la vida, Karen Michel Atuesta Ayala, (2023), realizado con la comunidad del Cabildo Indígena Muisca Ancestral de Xuacha

El proyecto es desarrollado desde el grupo de investigación "Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural" busca re-novar y re-construir las prácticas educativas, promoviendo una enseñanza de la biología que se adapte a la diversidad cultural y biológica del país. La investigación se centra en la siembra del maíz en el Cabildo Indígena Muisca Ancestral de Xuacha.

El propósito de este proyecto emerge en revitalizar la memoria biocultural y fortalecer la identidad de los niños y niñas. Esta práctica ancestral no solo fomenta el cuidado de la vida y la biodiversidad, sino que también promueve la apropiación del territorio y la preservación de los saberes y costumbres de la comunidad. Además, el enfoque biocultural del proyecto articula conocimiento cultural, sociales, biológicos, ecológicos, locales e históricos, integrando estas perspectivas para fomentar una relación armónica con la naturaleza.

Esto refleja una manera significativa de preservar la identidad cultural y territorial, fortaleciendo el legado de los pueblos indígenas y adaptando su sabiduría ancestral a los desafíos contemporáneos. Se busca que estos procesos educativos permitan a los maestros de biología reflexionar sobre su práctica y fomentar una enseñanza más flexible y pertinente.

Este trabajo nos brindó la manera de retomar y revitalizar los saberes ancestrales mediante prácticas que conectan profundamente a la comunidad con la tierra y sus tradiciones; el lugar de poder que contiene los círculos de palabra y la siembra pues representan actos de resistencia cultural y de fortalecimiento de la identidad colectiva.

Además, como de estos espacios emergen actividades que nos invitan a pensar en la educación desde una perspectiva más holística, donde los conocimientos no solo se transmiten, sino que se viven y experimentan en la interacción con la naturaleza y la comunidad. Este enfoque permite entender la memoria biocultural como algo vivo y en constante transformación, que necesita ser nutrido no solo para el beneficio de las generaciones actuales, sino también como un legado esencial.

Este trabajo nos brindó la manera de retomar y revitalizar los saberes ancestrales mediante prácticas que conectan profundamente a la comunidad con la tierra y sus tradiciones; el lugar de poder que contiene los círculos de palabra y la siembra pues representan actos de resistencia cultural y de fortalecimiento de la identidad colectiva.

Además, como de estos espacios emergen actividades que nos invitan a pensar en la educación desde una perspectiva más holística, donde los conocimientos no solo se transmiten, sino que se viven y experimentan en la interacción con la naturaleza y la comunidad. Este enfoque permite entender la memoria biocultural como algo vivo y en constante transformación, que necesita ser nutrido no solo para el beneficio de las generaciones actuales, sino también como un legado esencial.

Los saberes de mi tierra: una propuesta pedagógica en la escuela Frailejonal en La Calera, Cundinamarca, Annge Alexandra Medina Venegas, Paola Andrea Chiquiza Pinto (2020), realizado en la Escuela Frailejón.

El trabajo examina la manera en que los saberes ancestrales y territoriales de la comunidad rural de La Calera pueden incorporarse de manera efectiva en la educación de los niños de la escuela Frailejonal.

La propuesta pedagógica se enfoca en la revalorización de la identidad cultural, el vínculo con el territorio y el fortalecimiento de la conexión emocional de los niños con su entorno natural.

Utilizando una metodología participativa, las autoras involucran activamente a la comunidad escolar, incluyendo a los estudiantes, padres y docentes, en la creación de un currículo que respete y refleje los saberes locales. A través de actividades como el trabajo en huertas y el intercambio de conocimientos entre las familias y la escuela, se busca generar un aprendizaje contextualizado que promueva el sentido de pertenencia y el cuidado hacia el territorio.

Este trabajo nos muestra de manera clara que los saberes locales no son solo un complemento, sino una base esencial para la educación rural. Al integrar los conocimientos ancestrales y comunitarios en el aula, se reconoce que el aprendizaje más profundo y significativo surge cuando los niños y las niñas pueden verse reflejados en lo que aprenden, cuando su entorno, su historia y sus vivencias cotidianas cobran sentido en el proceso educativo. La relación con el territorio no solo fomenta el desarrollo cognitivo, sino también el emocional y social, ya que fortalece el vínculo entre el niño, su comunidad y la tierra que habitan

Ugpachisunchi i katichisunchi kilkaikunata – llevando y trayendo la palabra: territorio, “saber vivir ahí” y pensamiento Inga, Bravo Osorio Marcela, (2020), realizado con la comunidad Inga del departamento Putumayo.

Este trabajo profundiza en la relación del pueblo Inga con su territorio, destacando la esencia del "saber vivir ahí". Se revela cómo su cosmovisión da significado a cada rincón de su hogar, donde la tierra no es solo un recurso, sino un ente vivo que sostiene y alimenta a la comunidad.

La oralidad emerge como un hilo conductor en la construcción de su identidad, transmitiendo saberes y experiencias que han perdurado a lo largo del tiempo. La investigación subraya la relevancia de los conocimientos ancestrales como pilares de fortaleza y resiliencia, ayudando a la comunidad a enfrentar los desafíos del presente mientras preservan su esencia cultural.

Este trabajo se presenta como un valioso testimonio de la riqueza cultural y la sabiduría del pueblo Inga, invitándonos a sumergirnos en una cosmovisión donde la tierra, las raíces y la memoria comunitaria son inseparables, desafiando las narrativas dominantes que a menudo minimizan sus saberes. A través de sus páginas, sentimos el pulso vibrante de una cultura que respeta y cuida su entorno, recordándonos la importancia de estar en sintonía con nuestras propias raíces.

Este trabajo se presenta como un valioso testimonio de la riqueza cultural y la sabiduría del pueblo Inga, invitándonos a sumergirnos en una cosmovisión donde la tierra, las raíces y la memoria comunitaria son inseparables, desafiando las narrativas dominantes que a menudo minimizan sus saberes. A través de sus páginas, sentimos el pulso vibrante de una cultura que respeta y cuida su entorno, recordándonos la importancia de estar en sintonía con nuestras propias raíces.

Este trabajo nos invita a apreciar la vida como un tejido interconectado, donde cada hilo cuenta una historia y cada voz es un eco de la experiencia colectiva. Al honrar estas

narrativas, reconocemos la vitalidad de la comunidad Inga y la relevancia de sus enseñanzas para todos nosotros en un mundo que a menudo olvida su vínculo con la tierra.

Experiencias y comprensiones sobre la pedagogía del cuidado, una mirada a la escuela, Ivonne Xiomara Gómez Aguilar, (2024). realizado en las instituciones, Bachillerato Patria, Colegio Bellavista IED y Colegio del Rosario de Santo Domingo.

La investigación desarrollada por la autora Gómez se centra en desarrollar la pedagogía del cuidado en todas sus determinaciones, entendida tanto desde una perspectiva individual como colectiva, para ello, recurre a autores que han trabajado el concepto de cuidado desde un acto filosófico y político, como Camps y Boff, entre otros, asimismo, realiza un mapeo histórico sobre el cuidado, mostrando cómo este concepto, aunque reciente en el ámbito pedagógico, se ha transformado en distintas referencias que aportan a la construcción social dentro de la escuela.

Esta investigación presenta, a través de un estudio de caso múltiple, las experiencias y comprensiones sobre el cuidado y su relación con las dinámicas escolares, lo cual permite conceptualizar en sus dimensiones ética, social y pedagógica, a partir de las voces de estudiantes, docentes y orientadores de distintas instituciones educativas, en diálogo con las producciones teóricas e investigativas, de igual manera, se resalta la importancia de la pedagogía del cuidado y se ofrecen elementos que pueden contribuir a su fundamentación e implementación en los entornos escolares

En este sentido, la propuesta de Gómez nos regala unos acercamientos que no nos limitan a ver el cuidado únicamente como una práctica, sino que a partir de su reflexión crítica nos sumergen a pensarnos en como el cuidado puede converger en horizontes de transformación, capaces de fortalecer la convivencia, reconocer la diversidad y promover la formación de sujetos sensibles y responsables frente a sí mismos, los otros y el entorno, la

pedagogía del cuidado, por tanto, se concibe como una apuesta ética y política que renueva la manera en que la escuela entiende y practica la educación.

Huerta la ilusión un espacio de creación y resistencia, una mirada hacia la montaña, Ferney Ricardo Cortes Pineda y Sofia Alejandra Cárdenas Beltrán, (2022), realizado en el barrio Ciudad Bolívar.

Este trabajo de sistematización nos refleja cómo, a través de encuentros colectivos de diálogo, entrevistas y procesos de búsqueda, los autores realizan una reivindicación y descolonización del territorio en torno a la huerta *Sembrando Ilusión*, siempre en compañía de la comunidad.

Esta propuesta evidencia una problemática que atraviesa a la periferia de la ciudad de Bogotá, donde se desarrolla un proceso de resistencia territorial al interior de una huerta comunitaria. A partir de entrevistas realizadas a los miembros y participantes del proceso, se desarrolla un documental que recoge relatos que narran la organización y resistencia generadas tras un intento de desalojo. De esta manera, surge como una apuesta de sistematización de experiencias y reflexión crítica sobre la importancia de desarrollar proyectos educativos, ambientales y populares en el territorio.

La obra se convierte en un testimonio vivo que posiciona la huerta *Sembrando Ilusión* como un espacio de encuentro y defensa de la vida, con el paso del tiempo, este proceso de filmación permitió sistematizar historias de vida individuales y colectivas, que hoy hacen parte de la memoria colectiva, como eje central del documental, da cuenta de las resistencias construidas por un grupo de personas en un espacio geográfico particular, y se plasma en imágenes que buscan evitar el olvido, sembrando semillas de esperanza para el presente y el futuro.

Desde nuestra perspectiva, este trabajo nos permite entender las luchas de los territorios y también el tejido poético visual del cuidado, donde reflejan, los momentos vividos en la huerta y el valor significativo que llegan a construir los sujetos en torno al territorio y su biodiversidad, esto nos da un camino a proyectarnos una creación empírica que invite a los niños y las niñas de San Cayetano a construir conciencia social, arraigo hacia el territorio y compromiso con la vida y la tierra.

Capítulo 3 Referentes conceptuales

En el presente capítulo los referentes conceptuales que presentamos sustentan y guían este proyecto pedagógico, ejecutado en la Escuela Rural San Cayetano, articulando conceptos claves que dialogan entre sí: la educación en la ruralidad, la memoria biocultural y los saberes campesinos ancestrales propio, estos referentes nos permiten comprender las particularidades del territorio y de la vida campesina, así como visibilizar la riqueza de conocimientos y prácticas, desde este entramado conceptual buscamos proyectar un horizonte pedagógico que fortalezca las relaciones vivas entre la escuela y territorio, posibilitando formas de aprendizaje situadas, sensibles y críticas.

En esta búsqueda retomamos los aportes de Arroyo, quien desde una perspectiva decolonial invita a imaginar otras posibilidades para el aula y para los procesos educativos. En sus palabras

La decolonialidad está entendida como una postura, un horizonte y búsqueda de resistencia y transgresión, de hacer rupturas y construir de manera alternativa. Es decir que una pedagogía decolonial busca ante todo construcciones distintas a las que tradicionalmente hemos utilizado en las aulas y en general en los espacios educativos, interrogando desde ahí también las exclusiones sociales y políticas con las que coexistimos (p.50).

La autora permite ampliar nuestra mirada pedagógica y reconocer que la escuela rural puede convertirse en un espacio donde se cuestionan las lógicas estandarizadas y se fortalezcan los saberes locales, abriendo caminos para la creación de propuestas educativas más justas, sensibles al territorio y profundamente transformadora.

En este entramado, el *Buen Vivir* se presenta como un eje transversal que atraviesa todas las reflexiones de nuestra propuesta, orientando la enseñanza hacia relaciones armónicas entre las personas, la comunidad y la naturaleza, y reconociendo la importancia de fortalecer la identidad, la memoria y los vínculos con el territorio. Al ser transversal a nuestro proyecto hace parte del fundamento pedagógico que lo sustenta.

A partir de la reflexión de *Silvia Rivera* sobre el *suma qamaña* permite comprender que, en el contexto Boliviano, el buen vivir o vivir bien, no es solo una conceptualización cultural del territorio sino una forma de entender la existencia en relación con la comunidad y con la naturaleza, como menciona en su texto, la Bolivia contemporánea la tradicional noción de “desarrollo” (asociada al progreso lineal, la acumulación y la racionalidad económico-instrumental) ha perdido fuerza en el debate público y ha sido reemplazada por la idea de un bienestar colectivo (*vivir bien*).

En este sentido, lo planteado por Rivera Cusicanqui (2011) hace comprender el giro epistémico y político de este territorio latinoamericano y el lugar que ocupa la vida y naturaleza en la misma sociedad, la autora destaca que:

"La posibilidad de un presente y un futuro de bienestar social, de suma qamaña (vivir bien) es una noción indígena clave, que se expresa en rituales, dibujos y otras formas imaginarias. Para nosotros, que vivimos el inicio de un nuevo milenio con la sensación de que un “Mundo al revés” (otro concepto clave de Wamán Puma) estaba a punto de darse la vuelta, la noción de vivir bien, en armonía con otros seres, con la tierra, el agua, las montañas y el mundo natural en su conjunto, el término suma qamaña, es una crítica implícita al dominio de la razón instrumental y al modelo de la acción racional individual,

características de los enfoques prevalecientes sobre el desarrollo".
(p.178).

Esta comprensión que hace la autora nos lleva a concebir el buen vivir como una apuesta que desestabiliza los modelos de desarrollo al cuestionar su base racionalista e individualista, frente a ellos, el *suma qamaña* propone otra manera de existir y relacionarse, fundada en la complementariedad, la reciprocidad y la armonía con todos los seres.

Complementando esta reflexión, resulta central considerar

“La otrora poderosa noción de ‘desarrollo’ ha casi desaparecido del debate público y ha sido sustituida por la noción de un bienestar colectivo (vivir bien), que se expresó en tres idiomas indígenas en el texto de la nueva Constitución boliviana: *suma qamaña* (aymara), *allin kawsay* (qhichwa) y *ñandereko* (guaraní)”. (Rivera Cusicanqui.2011, p.178)

En consecuencia, la autora Rivera (2011) indica que esta transformación no es meramente discursiva revela un proceso de reconfiguración política y epistémica en el que los saberes indígenas adquieren un lugar fundamental para redefinir el sentido de la vida colectiva, del territorio y de la organización social.

Ahora bien, el desarrollo de nuestro proyecto de grado en la Escuela Rural San Cayetano parte de una necesidad fundamental, que es reconocer, construir y transformar el vínculo entre la comunidad educativa y los saberes campesinos ancestrales propios asociados al uso de plantas medicinales, en un contexto donde la educación formal ha marginado históricamente estos conocimientos, puesto que, consideramos que la escuela debe dar lugar a

espacios donde la educación esté acompañada de la memoria, el cuidado, la palabra y la pregunta para un aprendizaje significativo y contextualizado.

Este camino no ha sido fácil, nos enfrentamos a estructuras educativas que, en muchos casos, siguen respondiendo y produciendo una visión urbana y globalizada del conocimiento, relegando los saberes locales a un plano secundario. Sin embargo, creemos en la necesidad de una enseñanza desde el territorio, que valore la historia, las prácticas y la cultura rural.

A continuación, desarrollamos los referentes centrales de nuestro proyecto, aproximándonos a reflexiones críticas sobre el contexto e impacto en nuestro proceso formativo.

3.1 La Educación en la ruralidad

Comprender la ruralidad desde una mirada no distante ha sido un compromiso fundamental en el trabajo con los niños y niñas que habitan la escuela Rural San Cayetano, es por esto, nos vimos en la tarea de respaldarnos de las voces de diversos autores que han aportados miradas críticas y cercanas a lo que significa ser campesino y vivir en el campo, esta perspectiva nos han invitado a reconocer que la ruralidad no es un escenario estático ni homogéneo, sino un espacio vivo, cargado de memoria, saberes y resistencias que merecen ser escuchadas y valoradas

Iniciamos nuestras reflexiones desde la perspectiva de Daza (2019) para repensar críticamente cómo las formas y estructuras impuestas por los sectores políticos de manera intencionada o sistemática, han contribuido a no adaptar el concepto campesino y campesina en los contextos rurales, esta mirada reduccionista los concibe únicamente como productores, despegándose del territorio que habitan y desconociendo su vínculo profundo con el campo como espacio de vida, de memoria, de cuidado y autoproducción.

Al limitar su reconocimiento al rol meramente productivo, se borra la complejidad de su existencia, sus saberes, sus luchas y su papel fundamental en la construcción de tejido social y en el cuidado de la biodiversidad, esta desvinculación simbólica no es inocente responde a intereses que buscan desarticular comunidades. Daza (2019) desde (CLOC-Vía Campesina y CELS, 2013), nos invita a repensar la ruralidad desde una mirada más integral, que trasciende las lógicas puramente económicas o productivas con las que suele ser representada, la pertenencia al campo no puede reducirse a una ubicación geográfica ni a un modo de producción; es, ante todo, una forma de vida arraigada en relaciones profundas con el territorio, con el cuidado, con la autogestión, con los saberes heredados y con los vínculos comunitarios.

Preservar conocimientos tradicionales sobre producción sin dejar de integrar nuevos conocimientos..... ver su relacionamiento con la familia, la comunidad y el ambiente. Esta sociabilidad, en la que prima la organización del trabajo familiar y a pequeña escala, se basa en el respeto de lo local mediante los vínculos afectivos y familiares, en la valoración de las costumbres locales y populares, en el respeto del ambiente y los principales recursos para la producción agrícola como la tierra, el agua y las semillas (CLOC-Vía Campesina y CELS, 2013), (Daza, 2019, p.2)

Ahora bien, al comprender esta concepción del lugar que ocupa el sujeto en el campo, así como las luchas y resistencias que ha debido sostener para configurarse como un sujeto reconocible en los distintos contextos sociales y políticos, acudimos al planteamiento de López (2006), quien propone una cartografía de experiencias que dan camino a una educación en la ruralidad emancipadora, su trabajo nos permite trazar un mapa de sentidos, tensiones y posibilidades, en el que la educación rural pretende ser consecuente a los

contextos y darle protagonismo a los procesos formativos transversales y portadores de conocimientos al quehacer y saberes de campo.

En este horizonte, recurrimos a las palabras de López (2006) para contextualizar la educación rural y comprender sus formas y estructuras, así como su concepción en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas en los contextos rurales, a través de su reflexión, podemos conocer cómo la educación en los territorios ha sido pensada históricamente, cuáles son sus particularidades, sus desafíos y qué posibilidades plantean para los niños, las niñas, los jóvenes y adultos en el campo.

Las experiencias de las Escuelas Radiofónicas de Sutatenza y el modelo Escuela Nueva en la década de los 50 y 60, representan hitos fundamentales en la historia de la educación rural en Colombia, ambas iniciativas surgen como respuestas creativas a las profundas desigualdades educativas que han marcado históricamente al campo, y se configuran como alternativas pedagógicas que reconocen las realidades y necesidades propias del mundo campesino.

La propuesta de Sutatenza, impulsada desde la Iglesia católica, aprovecha la radio como herramienta mediadora para democratizar el acceso al conocimiento y alfabetizar a adultos campesinos, otorgándoles voz y lugar en un país que por mucho tiempo los mantuvo al margen, en palabras del autor

Esta experiencia estuvo orientada a la alfabetización y a la educación básica de campesinos adultos utilizando la radio como soporte tecnológico en el proceso educativo. (López, 2006, p.149)

Por otro lado, la Escuela Nueva nació desde la vivencia misma de la ruralidad, con docentes que, enfrentados a condiciones complejas como el multigrado y la escasez de

recursos, optaron por una educación activa, participativa y profundamente arraigada en la comunidad, en palabras del autor.

Escuela Nueva por un grupo de docentes rurales liderados por el profesor Óscar Mogollón, quienes se enfrentaron al problema, muy común en las zonas rurales, de enseñar en una escuela rural en donde hay un solo docente frente a un grupo de niños de diferentes edades y en diferentes grados educativos. El resultado de esta experiencia fue la construcción del modelo de Escuela Nueva, que parte de un papel activo del estudiante, trabajo en equipo, uso de guías de aprendizaje, gobierno escolar, en donde se da una estrecha relación con la comunidad rural. (López, 2006, p.149)

Ambas experiencias rompen con el paradigma tradicional de la enseñanza transmisiva y urbana, proponiendo en su lugar una pedagogía centrada en el sujeto, en la colaboración y en el entorno. Además, visibilizan al campesino no solo como receptor de conocimiento, sino como agente activo en los procesos educativos. Estas propuestas evidencian que cuando la educación reconoce las condiciones reales del territorio (el multigrado, la dispersión geográfica, las jornadas de trabajo en el campo y la oralidad como forma privilegiada de transmitir), emergen alternativas pedagógicas mas conscientes y coherentes con la vida cotidiana de los entornos rurales.

La experiencia de Sutatenza muestra que la educación puede democratizarse cuando se adopta mediaciones apropiadas para el contexto, devolviendo la palabra a quienes históricamente son invisibilizados, la radio fue un puente cultural que permitió a los campesinos reconocerse como sujetos de derecho y como protagonistas de su propio aprendizaje

Por su parte, la escuela nueva dejó ver que las dificultades propias de la ruralidad pueden convertirse en potencias pedagógicas, el multigrado dejó de ser una carencia para constituirse un espacio de cooperación intergeneracional, la participación transformó el aula en un escenario de diálogo y construcción colectiva.

Posteriormente, y siguiendo el camino del autor, la experiencia de las Concentraciones de Desarrollo Rural (CDR), desarrollada en la década de 1970, representa un esfuerzo por articular la educación con las dinámicas productivas y sociales del campo colombiano. Al integrar sedes de secundaria y media con escuelas satélites de primaria en las veredas, este modelo buscó ampliar el acceso educativo y fortalecer una formación técnica agropecuaria con pertinencia territorial. La posibilidad de contar con campos de práctica en las sedes principales, así como el componente de extensión hacia las escuelas satélite, evidenció una intención de conectar el aprendizaje escolar con la realidad del trabajo campesino y la vida rural.

En cuanto avanza la década, nacen posibilidades que favorecen los contextos y la educación rural, *El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)*, desarrollado en las décadas de 1980 y 1990 por FUNDAEC, según López (2006) representa una de las apuestas más significativas por una educación rural con sentido de pertenencia y arraigo territorial donde los jóvenes campesinos cursen el bachillerato sin salir de sus veredas, este modelo rompe con lógica del desplazamiento hacia contextos urbanos para acceder a niveles superiores de educación, más que una alternativa técnica, el SAT configura un horizonte pedagógico profundamente transformador que reconoce a los jóvenes como sujetos activos, portadores de saberes, responsables de sus territorios y con capacidad para construir proyectos de vida en diálogo con su entorno.

Por otro lado, la pos primaria surge como una extensión de la metodología de *Escuela Nueva*, adaptándose a las necesidades y realidades de las escuelas rurales cercanas donde ya se había implementado este modelo. A través de guías de aprendizaje y un enfoque en proyectos pedagógicos productivos, este modelo busca ofrecer a los estudiantes una educación integral, vinculada al contexto local y a los saberes propios del territorio.

Dándole continuidad el autor menciona otras tres propuestas que atraviesan este desarrollo en la educación rural, tales como un modelo internacional brasileño, *Aceleración del aprendizaje y la Telesecundaria mexicana*. Estas propuestas, orientadas a atender las situaciones de extraedad en la educación primaria y secundaria en zonas rurales y apartadas, representan esfuerzos significativos para acercar la educación a las comunidades más distantes, utilizando tecnologías como la televisión educativa. En paralelo, el país ha desarrollado iniciativas como el Servicio Educativo Rural (SER) y el modelo Cafam para adultos campesinos, los cuales permiten el acceso a la educación básica y media a través de ciclos lectivos especiales y módulos de autoaprendizaje, lo que facilita la continuidad educativa sin requerir desplazamientos a centros urbanos.

A pesar de estos avances, existe una paradoja en la educación rural colombiana, aunque se han implementado y evaluado positivamente modelos innovadores y contextualizados como la Escuela Nueva y el SAT, su cobertura sigue siendo limitada, con la mayoría de la educación rural aún centrada en concepciones tradicionales, esto pone de manifiesto las profundas desigualdades que persisten en el acceso a una educación de calidad para los sectores rurales.

Haciendo hincapié en la perspectiva del autor López (2006) se evidencia que, a pesar de los esfuerzos por transformar la educación en el campo, el sistema educativo aún no ha logrado adaptarse plenamente a las realidades, necesidades y potencialidades de las

comunidades campesinas, la educación rural ha sido históricamente marginada dentro de las políticas educativas, que en su mayoría se diseñan bajo paradigmas urbanos, ignorando las características propias del contexto rural.

Ahora bien, La escuela rural San Cayetano se enmarca en un modelo de educación rural, pero adopta una perspectiva urbanística que se refleja en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) al incorporar un referente constructivista, este enfoque, se distancia de las realidades y necesidades propias del entorno rural, el currículo como mediador de la enseñanza en estos contextos está totalmente descontextualizado, lo que limita la posibilidad de integrar y valorar las múltiples dimensiones y diversidades del entorno local.

A partir de este mapeo histórico de la educación en la ruralidad, hacemos hincapié en la perspectiva que nos brinda el autor Arias Gaviria (2021), quien nos invita a cuestionar las concepciones reduccionistas y homogéneas que históricamente han definido la educación rural en Colombia, más que construir desde el deber ser de una pedagogía rural, es fundamental reconocer primero la realidad concreta de los territorios, sus luchas, sus resistencias y los procesos de exclusión que han enfrentado, Como señala el autor:

La educación rural que reconoce al campesinado debe examinar la evidencia de sus alcances, límites e inserción en la comunidad. Esto implica conocer los contextos y saberes sobre la vida rural y el campesinado con relación a la educación de su entorno (p.179).

Esta afirmación pone en evidencia que no se puede pensar una educación transformadora sin antes comprender el trasfondo político, económico y cultural que ha configurado la ruralidad como una periferia desatendida, y muchas veces subordinada a modelos urbanos que desconocen la riqueza de los saberes de la tierra, de ahí la importancia de desdibujar la noción hegemónica de educación rural, para abrir paso a una propuesta

pedagógica situada, que reconozca al campesinado como sujeto histórico, político y epistémico, sólo así será posible construir una educación que no imponga, sino que dialogue; que no reproduzca desigualdades, sino que las enfrente desde una mirada crítica, territorial y sentipensante.

En este sentido las autoras Parra Triana, Mateus Arbeláez y Mora Cubillos (2018) quienes hacen una advertencia sobre la lógica homogeneizadora de la educación rural quienes resaltan una problemática profunda sobre la imposición de un modelo educativo que desconoce y desplaza las identidades, saberes y formas de vida campesinas

“La educación rural ha sido tradicionalmente concebida desde una lógica homogeneizadora que, en lugar de fortalecer la identidad campesina, muchas veces ha promovido su desarraigo” (Parra, Mateus, y Mora, 2018, p.76).

Esta visión no solo contribuye al desarraigo, sino que configura una escuela que actúa como agente de ruptura con el territorio, promoviendo una idea de desarrollo ligada exclusivamente a la modernización y al progreso técnico, en detrimento de otras formas de habitar, conocer y cuidar el mundo.

Es por ello que entendemos la educación en la ruralidad como una posibilidad pertinente y enriquecedora, donde es necesario revisar los currículos que se imponen, de forma que se logre reconocer y fomentar los saberes, prácticas culturales y abordar problemáticas específicas de la comunidad, implementando metodologías o enfoques que potencien el aprendizaje a partir de la realidad del entorno, y contribuir a generar espacios educativos más significativos que den lugar al fortalecimiento del arraigo comunitario, con la participación activa de los niños, las niñas y las familias, generando una educación que responda de manera integral a las demandas y potencialidades de este contexto rural.

Retomando a Arias Gaviria (2021), quien considera que es fundamental construir un modelo de educación rural que no se limite únicamente a adaptar los contenidos escolares al contexto, sino que su centro pedagógico sea la vida cotidiana de las comunidades campesinas, reconociendo sus saberes, lenguajes, territorios y formas propias de aprendizaje.

Las particularidades territoriales y culturales en las que viven los campesinos, a quienes el Estado debe garantizar una educación relacionada con prácticas sociales, visiones de mundo —las cuales históricamente les ha permitido sobrevivir en sus sistemas sociales—, deben ser visibles en una educación rural más pertinente que preserve la identidad, el arraigo a su tierra, la sostenibilidad ambiental y su propio autorreconocimiento (p.183).

Esta postura implica ir más allá de una simple contextualización curricular, se trata de posicionar la experiencia campesina como un eje estructurante del proceso educativo, donde la escuela no impone una lógica externa, sino que dialoga con el entorno y aprende del mismo, en este sentido, el *buen vivir* resulta profundamente relevante en esta perspectiva, el desarrollo no se concibe en términos de crecimiento económico individual, sino como una forma de vida en equilibrio con la naturaleza, sustentada en la reciprocidad, la comunidad y el respeto por los ciclos vitales, se nos hace relevante integrar el buen vivir en la educación rural ya que permitiría reconfigurar la escuela como un espacio para el cuidado de la vida, el fortalecimiento de los vínculos comunitarios y la defensa de los territorios.

Entender la educación desde estos marcos implica asumir una mirada crítica frente a modelos hegemónicos que tienden a urbanizar o estandarizar las prácticas escolares, desconociendo las realidades rurales, es por esto que consideramos que una educación inspirada en el Buen Vivir y en el reconocimiento de los saberes campesinos no solo permitiría una formación más pertinente y significativa para las niñas y los niños del campo,

sino que también abriría caminos hacia una transformación ética, ecológica y social de los territorios.

Por tanto, consideramos incorporar el pensamiento del buen vivir, para re imaginar la educación rural desde otras coordenadas éticas, sociales y ecológicas, entender El Buen Vivir no se limita a una alternativa pedagógica o política; es una propuesta civilizatoria que pone en el centro el equilibrio entre los seres humanos, las comunidades y la naturaleza, en esta perspectiva Gudynas, se entiende que la educación no puede ser una herramienta de asimilación cultural ni de adaptación pasiva a modelos externos, sino un espacio de resistencia, re-existencia y co-creación colectiva, donde los saberes locales tengan un lugar protagónico.

Incorporar el Buen Vivir en la escuela rural implica asumir que el conocimiento no es propiedad exclusiva de lo académico o lo técnico, sino que también se encuentra en las prácticas cotidianas del campo, en los relatos de los abuelos, en los ciclos de la tierra, en la espiritualidad del territorio, es, por tanto, una invitación a construir una escuela que no borre lo campesino, sino que lo celebre, lo dignifique y lo proyecte en un futuro sostenible, justo y arraigado en la vida. Solo así los niños y niñas podrán reconocerse no solo en la escuela, sino en su historia, su cultura y su lugar en el mundo.

Siguiendo esta línea, Pérez (2001) sostiene que la educación ambiental en el ámbito rural debe ir más allá de la simple transmisión de contenidos sobre la naturaleza y convertirse en un espacio donde se fortalezcan las relaciones entre el ser humano y su entorno. Como señala la autora, “lo ambiental en la educación rural debe entenderse como una vivencia cotidiana que conecta la cultura, el territorio y las prácticas sociales del campesinado, reconociendo su saber como parte del conocimiento legítimo” (Pérez, 2001, p.156). Esto implica reconocer que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también genera

formas de habitar el mundo. En el caso de la educación rural, esto significa que el currículo debe orientarse hacia la construcción de una identidad campesina dignificada, en la que el trabajo con la tierra no sea visto como una actividad secundaria o de menor valor, sino como un eje fundamental del aprendizaje.

A partir de la dualidad que hace la autora Pérez (2001) sobre la educación ambiental y educación rural nos invita a reflexionar de una manera crítica sobre la educación ambiental en contextos rurales, cuestionando modelos tradicionales de enseñanza que reducen la naturaleza a un objeto de estudio desprovisto de vínculo afectivo, ético y cultural. Concebir la educación ambiental como un espacio para fortalecer las relaciones entre el ser humano y su entorno implica comprender que educar no es sólo transmitir contenidos, sino formar sensibilidades, actitudes y formas de habitar el mundo, por otro lado, la educación rural, invita a dignificar la identidad campesina, reconociendo que el trabajo con la tierra es más que una práctica productiva, es una forma de vida, un acto de cuidado y una fuente de saber.

Desde esta perspectiva proponemos la noción de Buen Vivir como una forma alternativa de entender el bienestar, basada en la reciprocidad, el equilibrio con la naturaleza y la vida comunitaria, integrar este enfoque en la educación rural significa replantear el currículo que se basa en contenidos a enseñar, sino como una herramienta para cultivar relaciones armónicas entre las personas y con el territorio que habitan.

En diferentes ocasiones, hemos escuchado en los relatos de los niños y niñas, así como en las voces de sus familias, las esperanzas y sueños que giran en torno a salir del campo en busca de oportunidades, lo que refuerza la idea de que el conocimiento válido se encuentra en las ciudades y la aleja de sus raíces. Como menciona Arias-Gaviria (2021), este fenómeno responde a una historia de escolarización que ha transmitido la idea de que el

progreso está ligado al abandono del mundo rural, lo que termina invisibilizando los saberes, historias y memorias que han sido transmitidas por generaciones.

Frente a esto, creemos que la educación rural debe ser un espacio para fortalecer el arraigo, no se trata de ver el campo desde una visión estática o romántica, sino de invitar a los niños y a las niñas a mirar la escuela con ojos de territorio, escuchar lo que los niños y las niñas ya saben, porque en esas memorias y saberes cotidianos también hay conocimiento que merece un lugar en la escuela.

Como plantea Pérez (2001), la educación en contextos rurales no puede limitarse a la transmisión de conocimientos académicos descontextualizados, sino que debe fomentar el aprendizaje situado, es decir, aquel que surge de la interacción entre las personas, su historia y su entorno. Bajo esta perspectiva, la escuela deja de ser un espacio de reproducción de saberes externos y se convierte en un espacio donde los niños y niñas pueden construir conocimiento desde su realidad, resignificando la educación como un proceso enraizado en la vida de la comunidad.

En este sentido, nuestro proyecto pedagógico busca que la huerta medicinal en la Escuela Rural San Cayetano no sea un proyecto aislado, sino un lugar donde lo que se enseña en clase se articula con lo que los niños y niñas descubren al sembrar y cuidar las plantas. La huerta se convierte en un espacio donde la experiencia directa les permite relacionar las áreas del conocimiento como en ciencias naturales, al observar el crecimiento y los procesos de la caléndula o la hierbabuena; vincular la historia, al hablar de cómo estas plantas han acompañado a las comunidades por generaciones; vincular el lenguaje, al nombrar y compartir los relatos que han escuchado en sus familias y hogares. Así, la huerta se vuelve un aula viva donde el conocimiento escolar dialoga con la vida cotidiana y el territorio.

En definitiva, nuestra apuesta por la educación rural, corresponde a reconocer la riqueza de aprendizajes del campo, y los diversos saberes que de allí surgen. Creemos que este camino puede fortalecer la identidad campesina desde la dignidad y también desde la capacidad de cuestionar y transformar. Para nosotras, la escuela es un lugar de encuentro donde la memoria y la experiencia cotidiana se cruzan con el aprendizaje, tejiendo nuevas formas de conocimiento más cercanas a la vida y a la historia de quienes habitan el territorio.

3.2 La Memoria Biocultural

El concepto Memoria Biocultural es fundamental en nuestro trabajo, pues permite comprender la relación intrínseca entre los saberes propios y el territorio donde estos han sido gestados, transitados y resignificados a lo largo del tiempo, desde la perspectiva de Toledo y Barrera-Bassols(2008), uno de los puntos de partida que asumimos en este apartado para comprender la memoria biocultural es la diversidad, concebida como la estrecha articulación entre lo biológico y lo cultural, esta diversidad emerge de la capacidad creativa humana para adaptarse, comprender y transformar su entorno, dando lugar a prácticas, conocimientos y experiencias que se transmiten entre generaciones, en palabras de los autores

El desarrollo civilizatorio del ser humano estuvo basado en el reconocimiento, aprovechamiento y creación de diversidad, lo cual puede interpretarse como un actuar en concordancia, no en conflicto, con las leyes naturales (...) La creatividad es un proceso social que crea algo nuevo o que transforma algo conocido en un nuevo objeto o recurso (...). La producción de diversidad puede considerarse como un mecanismo general del fenómeno humano en tanto que refleja un proceso universal de carácter natural (p.189).

En este marco, los saberes sobre las plantas medicinales, juntos con sus usos curativos y prácticos, constituyen una expresión de la memoria biocultural de los niños y las niñas de la

escuela rural San Cayetano, tales conocimientos se ven relegados en la relación histórica que han construido las familias con la naturaleza y en el arraigo que mantienen con la identidad del territorio, en concordancia, la diversidad biocultural se manifiesta en el nombrar, cultivar, preparar y utilizar las plantas, revelando cómo el territorio se convierte en un espacio de aprendizaje, cuidado y continuidad cultural.

En consecuencia, la diversidad es entendida como el resultado histórico de la creatividad humana en diálogo con la naturaleza, como mencionan los autores Toledo y Barrera-Bassols(2008), durante su texto la historia humana previa a la modernidad fue un proceso continuo de “producción de diversidad”, en el que las comunidades reconocieron, aprovecharon y transformaron su entorno siguiendo principios semejantes a los de los procesos naturales En sus palabras, dicha trayectoria histórica

Fue, en general, una historia de permanente «producción de diversidad», una acción que, como vimos, imitó un proceso natural de varios millones de años de duración. Dicho de otra manera, el desarrollo civilizatorio del ser humano estuvo basado en el reconocimiento, aprovechamiento y creación de diversidad, lo cual puede interpretarse como un actuar en concordancia, no en conflicto, con las leyes naturales (p.189).

De este modo, la diversidad no sólo expresa la capacidad adaptativa de los pueblos, sino también la manera en que las prácticas y saberes se han configurado a partir de una relación creativa, respetuosa y transformadora con el territorio; En este sentido, la memoria biocultural emerge como la expresión acumulada de esa diversidad generada a lo largo del tiempo, como mencionan los autores Toledo y Barrera-Bassols (2008), “en la producción y reproducción de diversidad se produce también experiencia” (p.190).

En consecuencia, comprender la memoria biocultural como el acervo de conocimientos, prácticas y valores que han emergido de la interacción histórica entre las comunidades humanas y su entorno natural. A través de las diversas memorias, las comunidades no solo han conservado especies vegetales y conocimientos sobre su uso, sino que también han preservado una visión del mundo en la que el ser humano es parte de la naturaleza y no un ente separado de ésta, es por ello, que nos lanzamos a la búsqueda de los saberes de las familias transmitidos a los niños y las niñas de la Escuela Rural San Cayetano a través de las plantas medicinales, pues este tejido vivo permite nutrir su identidad y un sentido de pertenencia al territorio.

Desde esta misma perspectiva, reflexionamos sobre las formas que se construyen y configuran las memorias dentro de los territorios, ya que han sido atravesados y configurados por procesos políticos y económicos que transforman las culturas y las concepciones del vivir; de esta misma manera tomamos como referente a Escobar (2014) quien, en su trabajo sobre comunidades afrodescendientes, nos ofrece una mirada histórico-política sobre el sentir la tierra, luego el territorio no es solo un espacio físico, sino una noción que atraviesa la memoria, la cultura y la identidad, enmarcando las relaciones que las comunidades establecen con la tierra.

El territorio no se ve tanto en términos de “propiedad” (aunque se reconoce la propiedad colectiva); sino, de apropiación efectiva mediante prácticas culturales, agrícolas, ecológicas, económicas, rituales, etc. Como tal, el territorio, por ejemplo, en los ríos del Pacífico no tiene “fronteras” fijas, sino entramados porosos con otros territorios aledaños (Escobar, 2014, p.90).

Frente a lo que enuncia Escobar interpretamos que el territorio y todo lo que lo atraviesa, como proyecto de vida colectivo, sustenta prácticas y valores propios de su

cosmovisión, un lugar de memoria, un acto de resistencia y afirmación cultural, en donde la apropiación y el control social garantizan la seguridad alimentaria, el cuidado y la autodeterminación comunitaria, así mismo, entendemos que la memoria biocultural atraviesa los territorios, como el hilo que entrelaza generaciones, permitiendo que los conocimientos sobre la vida, la tierra y el agua permanezcan y transformen en conexión con lo natural.

Es importante decir que nuestro interés, se enfoca desde estos referentes, por ello en la Escuela Rural San Cayetano con los niños y niñas, podemos entender el territorio como una forma de habitar el mundo en interacción con la naturaleza y el sentido propio de *lo vivo*, haciendo hincapié en defender el territorio porque allí estamos defendiendo la vida misma, su memoria biocultural y su biodiversidad, lo que se manifiesta en los relatos de los niños y niñas sobre sus conocimientos de lo ancestral y las plantas medicinales se refleja en los vínculos comunitarios y familiares que se tejen a través de la oralidad y la experiencia cotidiana.

Retomando de nuevo al autor Gudynas (2014) desde el sentido del *buen vivir* nos hace repensar, desde una lógica de armonía con la naturaleza y el respeto por los saberes ancestrales, basada en el reconocimiento de los derechos de la tierra y en formas de vida que respeten los equilibrios ecológicos, no se trata solo de garantizar el acceso a recursos, sino de reconfigurar las relaciones sociales, culturales y políticas desde una lógica de reciprocidad y complementariedad.

Los autores enunciados nos permiten encontrar puntos de articulación y un propósito en común, reconocer nuestro territorio como un espacio fundamental para preservar la memoria biocultural y, aprender a vivir bien. Consideramos que las propuestas educativas de educación rural deben ir más allá de la transmisión de conocimientos formales, deben integrar prácticas que permitan a los niños y niñas fortalecer su relación con el territorio y su memoria

biocultural. La educación, enfrenta el reto de convertirse en un espacio de encuentro y reconocimiento para la memoria biocultural, el sentido del buen vivir y pertenencia a los territorios.

En razón de esto, Rockwell y Gómez (2009) advierten, la escuela tradicional ha tendido a marginar estos conocimientos en favor de modelos educativos que privilegian un saber académico desligado de las realidades locales:

Las escuelas han operado históricamente como instituciones que privilegian conocimientos externos a las comunidades, desplazando las formas propias de aprender y enseñar ligadas a la vida cotidiana, a la experiencia y a la oralidad. (Rockwell & Gómez, 2009, pág.29).

Desde una perspectiva crítica senti-pensante, la educación rural se concibe como escenario posible de ciertos aprendizajes, donde los saberes propios sean un entramado de encuentro y enriquecimiento mutuo, como lo afirma Escobar(2014) es fundamental repensar las maneras en que interactuamos con la tierra y reconocer que el conocimiento no se limita a lo escrito en los libros, sino que también habita en la experiencia, en la palabra y la interacción de quienes han tejido su vida en el territorio. Así mismo, pensar en que la escuela puede convertirse en un espacio de resistencia de la memoria biocultural, asegurando que estos saberes sigan floreciendo en las generaciones, impartir el buen vivir es una forma de mantener la memoria y los saberes, según Quintero (2014)

Busca la relación armoniosa entre los seres humanos y de estos con la Naturaleza... Es un elemento fundamental para pensar una sociedad diferente, una sociedad que rescate los saberes y las tecnologías populares, la forma solidaria de organizarse, de dar respuesta propia (p.83).

Es necesario que la escuela se convierta en un lugar de diálogo, donde las diversidades de saberes propios puedan encontrarse y enriquecerse mutuamente, configurando una unidad entre el ser y su naturaleza intrínseca.

Con los aportes de cada uno de los autores, y gracias a la experiencia con los niños y las niñas de la escuela Rural San Cayetano, damos lugar a la memoria biocultural, enraizada en los saberes ancestrales campesinos propios, y a las formas de vida que han sido gestadas en un diálogo íntimo con la tierra, lo que constituye una fuente de sentido, resistencia y preexistencia para las comunidades rurales, no es sólo una evocación del pasado, sino una forma viva de conocimiento que sostiene prácticas cotidianas, vínculos afectivos y cosmovisiones que dan lugar a otras maneras de habitar el mundo.

En consecuencia, comprendemos que el Buen Vivir debe entenderse desde esa *memoria viva*, que usualmente ha sido marginada por modelos de desarrollo homogeneizantes, extractivistas y ajenos a la lógica de reciprocidad con la naturaleza. El *Buen Vivir* de acuerdo a Gudynas, es entender que no es una utopía abstracta, sino una propuesta concreta que surge de los territorios y de las prácticas del cuidado, la comunalidad y la armonía con el entorno, construida por generaciones en las comunidades.

Desde nuestra propuesta, este acercamiento con las niñas y niños de la Escuela Rural San Cayetano vemos como la memoria biocultural emerge como una *pedagogía viva*, una forma de enseñar y aprender desde la experiencia, el cuerpo, la oralidad y en el vínculo con los abuelos, padres y madres, esta pedagogía desafía las lógicas escolares tradicionales, como lo mencionan Rockwell y Gómez (2009), tienden a desvalorizar los saberes locales en favor de un conocimiento estandarizado, separado del territorio y sus vínculos afectivos.

Reavivar la memoria biocultural es, en última instancia, un acto de resistencia y de esperanza, es resistir al olvido impuesto por la modernidad colonial, es sembrar futuro desde

los saberes del pasado, es permitir que las voces de los ancestros sigan floreciendo en las palabras, juegos y sueños de los niños y niñas y también la apuesta por *el Buen Vivir* que no se mide en indicadores económicos, sino en la calidad de nuestras relaciones con la vida, con los otros y con la Tierra.

Por lo tanto, la educación en la ruralidad en escuelas como San Cayetano, tiene la posibilidad de transformarse en un territorio pedagógico donde se tejen encuentros entre el conocimiento académico y los saberes ancestrales, donde la ciencia dialogue con la palabra del abuelo, donde el cuaderno conviva con el recorrido por el monte, y donde el conocimiento no sea solo una acumulación de datos, sino una forma de relacionarse con el mundo de manera ética, amorosa y comprometida.

3.3. Los saberes campesinos ancestrales propios

“Saber vivir ahí es una práctica pedagógica que implica un reconocimiento profundo del territorio, no como un recurso, sino como una totalidad viva” (Bravo. O, 2020, p.80)

Hablar de saberes campesinos es hacer referencia a una forma de vida enraizada en la memoria, la experiencia y la relación sensible con el territorio, estos saberes condensan una comprensión del mundo que se construyen desde la cotidianidad, la colectividad, el contacto con la tierra y los ciclos de la naturaleza, son conocimientos situados que se transmiten entre generaciones y que sostienen identidades, prácticas culturales y modos particulares de habitar el campo.

Como menciona Leff 2004. Los saberes no son sólo contenidos cognitivos, sino expresiones vitales que emergen de modos diversos de existir y relacionarse. En sus palabras:

"El diálogo de saberes es un diálogo entre seres marcado por la heteronomía del ser y del saber, por una otredad que no se absorbe en la condición humana genérica, sino que se manifiesta en el encuentro de seres culturalmente diferenciados; de seres constituidos por saberes que no se reducen al conocimiento objetivo y a la verdad ontológica, sino que remiten a la justicia hacia el otro: justicia que no se disuelve ni se resuelve en un campo unitario de derechos humanos, sino en el derecho a tener derechos diversos de seres diferenciados por su cultura" (p.12).

Desde esta perspectiva, los saberes campesinos adquieren un lugar central, pues emergen otras racionalidades y otras formas de producción de sentido que han sido subordinadas por los discursos hegemónicos de la modernidad y la ciencia occidental, su reconocimiento implica comprender que el conocimiento no es único ni universal; por el contrario, se construye en pluralidad y en relación con la diversidad cultural y natural.

Hacer referencias de los saberes campesinos desde la perspectiva de Leff, nos permite comprender que el territorio rural es un entramado de relaciones, significados y prácticas que sostienen colectivamente, reconocer esta pluralidad epistémica abre la posibilidad de construir pedagogías más justas, sensibles y situadas, capaces de valorar la tierra, la memoria y la experiencia como fuentes legítimas de conocimiento.

En continuidad con el lugar de los saberes, es propicio decir que frente a estos históricamente han sido marginado restringidos y disciplinados bajo un pensamiento colonial que ha privilegiado modelos educativos centrados en el conocimiento descontextualizado, desconociendo la riqueza del saber propio y local, en este sentido la escuela no debería ser ese lugar donde se imponen saberes ajenos sino un espacio donde los conocimientos propios se reconozcan se fortalezca y se resignifiquen en procesos de aprendizaje significativos que partan del territorio y de la experiencia, Esto implica cuestionar las estructuras históricas que

han jerarquizado los saberes y han situado los conocimientos campesinos y ancestrales en posiciones de inferioridad. Tal como señala Walsh (2009):

La necesidad de visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, de una forma u otra, partícipes. Asumir esta tarea implica un trabajo de orientación decolonial dirigido a quitar las cadenas que aún están en las mentes, como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella, desesclavizar las mentes.....Un trabajo que procura desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad, y alentar nuevos procesos, prácticas y estrategias de intervención para críticamente leer el mundo, como decía Freire, y para comprender, (re)aprender y actuar en el presente, (p.15).

Desde esta perspectiva, resignificar los saberes campesinos en la escuela rural no es solo una apuesta pedagógica, sino un ejercicio político de descolonización que invita a reconocer otras formas de conocimiento, transformar las relaciones de poder que han sostenido la colonialidad y abrir caminos para que nuevas epistemologías florezcan en diálogo con la vida del territorio.

En consecuencia, para nuestro *Sentipensar*, todos estos saberes son complementarios, son un encuentro entre la palabra y el hacer que surge dentro del territorio, se han construido y transformado, se comunican y dialogan, a través de las generaciones. Son saberes que simbolizan una forma de vida que reconoce la interdependencia entre las personas, la tierra y los seres vivos que la habitan. En este sentido, los saberes campesinos y ancestrales se entrelazan como parte de una misma raíz cultural, compartiendo una lógica de cuidado, reciprocidad y respeto entre sí.

Esta interrelación se manifiesta en la memoria biocultural de los territorios, que dialoga de manera permanente con todo lo vivo y se expresa a través del cuerpo, la palabra y las formas de habitar el territorio. Reconocer esta complementariedad es fundamental para construir una educación que dignifique las raíces y potencie los saberes propios como fundamento para el Buen Vivir.

A partir de la experiencia en la Escuela Rural San Cayetano, se ha evidenciado que los niños y niñas, traen consigo un conocimiento heredado sobre la tierra de sus hogares. Desde pequeños han aprendido a sembrar, cosechar y preparar remedios naturales, como parte de su práctica cotidiana que le da sentido a sus vidas.

Sin embargo, estos saberes son ignorados y desplazados por conocimientos privilegian formas occidentalizadas y desvinculadas del territorio. Al respecto podemos decir que los niños y niñas no solo reproducen lo que han aprendido en casa, sino que lo resignifican, lo comparten con sus compañeros e integran con lo que aprenden en otras áreas del currículo.

Como señalan Gómez Bermúdez, Gualtero Moreno, Rodríguez Guerrero y Rojas Minú (2023), en su cartilla pedagógica *Somos campesinos y el campo nos da vida*, la educación en la ruralidad debe valorar estos conocimientos para que la escuela no se convierta en un espacio de desconexión con la identidad campesina, sino en un lugar donde dicha identidad se fortalezca y se proyecte hacia el futuro

Por tanto, es fundamental que la educación en la ruralidad parta del reconocimiento de los saberes campesinos y ancestrales como conocimientos dinámicos y en constante transformación, como lo enuncia Arias (2014) en su estudio sobre la Asociación Campesina de Inzá Tierra dentro (ACIT), destaca que estos saberes no deben verse como vestigios del

pasado, sino como prácticas vivas que responden a los cambios sociales, ambientales y tecnológicos.

De la misma manera Arias (2014) nos muestra que la transmisión de saberes campesinos no ocurre únicamente en la escuela, sino también en la vida cotidiana de la comunidad. A partir de nuestra experiencia con la huerta medicinal fue el espacio donde los niños y niñas pudieron traer a la escuela lo que habían escuchado o vivido en sus casas y su territorio.

De otra parte, Núñez (2018) menciona que el verdadero reto de la educación rural no está solamente en hablar del territorio o de las costumbres, sino en poner el conocimiento campesino en el centro del aprendizaje. Esta idea nos convoca, como maestras a pensar en aulas donde lo que se vive en la comunidad no sea un agregado, sino siempre el inicio desde el cual se construye todo lo posible.

Estas perspectivas, en torno a los saberes campesinos y ancestrales deben ser vistos como una fuente de aprendizaje que permite repensar el currículo desde una mirada situada y significativa. Apostar por su reconocimiento no significa realizarlos, sino comprenderlos en su complejidad, en su historia y en su capacidad de transformación.

En coherencia con esto, retomamos los principios del Buen Vivir según Gudynas (2011), quien nos permite entender y dar lugar a una forma alternativa de enseñanza basada en la armonía con la naturaleza, la equidad social, la sustentabilidad y la vida en comunidad. Integrar estos principios en la práctica educativa permite no solo revitalizar el conocimiento local, sino también construir nuevas formas de habitar el territorio desde el cuidado, el respeto y la reciprocidad.

En este sentido, la articulación entre los saberes campesinos, los saberes ancestrales y el Buen Vivir configura no sólo un horizonte pedagógico, sino una manera de sembrar futuro desde el corazón de la tierra, trascendiendo cualquier visión instrumental de la educación. Se trata de tejer relaciones significativas que reconozcan la dignidad de los saberes que germinan en la cotidianidad campesina, en la observación paciente de los ciclos de la luna, en el olor a tierra húmeda después de la lluvia, en las historias que se cuentan mientras se cocina o se siembra.

Desde esta mirada, la escuela rural se re-configura como un territorio de *re-existencia*, como una casa grande donde se cultiva la palabra, se dignifica la experiencia y se abrazan los saberes que históricamente han sido invisibilizados. Aprender, entonces, se convierte en un acto de cuidado y de resistencia: cuidar la vida, cuidar la historia, cuidar los vínculos y, sobre todo, cuidar la esperanza que nace de la posibilidad de seguir caminando juntos con los pies descalzos sobre la tierra que nos nombra y nos sostiene.

La memoria viva de los territorios no está escrita en manuales ni encerrada en conceptos abstractos, se expresa en los cantos, en las prácticas cotidianas, en el uso medicinal de una planta, en los nombres antiguos de los caminos, en los silencios que también enseñan, por eso, apostar por una educación arraigada en los saberes campesinos y ancestrales es sembrar futuro en suelo fértil.

Es construir una pedagogía que no separa la mente del cuerpo ni el conocimiento de la vida, una pedagogía que entiende que para aprender hay que sentir, para enseñar hay que escuchar, y para transformar hay que volver al origen, al fogón, al río, al abrazo de las abuelas, a los relatos que laten en el corazón del campo.

Así, la escuela rural deja de ser un espacio que repite contenidos ajenos y se convierte en un lugar donde florece el alma del territorio. Una escuela donde se reconoce que los

saberes se transforman y se fortalecen cuando se les da un lugar, una voz y un sentido. Una escuela donde aprender es también cuidar, compartir y transformar, porque el conocimiento no solo se lee, se siente y se vive, sino que se siembra con amor y se cosecha en comunidad.

Capítulo 4 Justificación

"El saber no es un elemento aislado, sino un entramado tejido con la memoria, el territorio y la comunidad. Al desconectarlo, rompemos el vínculo esencial que da sentido a nuestra existencia compartida." — Bravo Osorio.

Nuestro proyecto pedagógico busca reconocer y vivenciar los saberes, la memoria y el territorio que habitan los niños y las niñas de la escuela rural de San Cayetano. Esta propuesta surge de nuestra propia reflexión y de

la experiencia directa con los niños y las niñas, motivada por el interés de acercarnos a aquellos conocimientos y prácticas que, con el paso del tiempo, han sido desplazados por las transformaciones culturales que atraviesan los territorios rurales. En este sentido, la propuesta se orienta a fortalecer el vínculo entre la infancia y su entorno, promoviendo espacios de encuentro donde el diálogo intergeneracional, la experiencia cotidiana y el saber heredado permitan resignificar la relación con la tierra. Así, se busca que los niños y las niñas reconozcan en su territorio no solo un lugar que habitan, sino una parte esencial de su identidad y de la memoria colectiva de su comunidad.

El proyecto pedagógico desea aportar en favorecer el conocimiento sobre las plantas medicinales a partir del saber propio de los niños y las niñas, en apertura de caminos para la exploración, la experimentación, el diálogo, la pregunta, las respuestas autónomas y la interacción con los otros, en este sentido la huerta será un aula viva donde los niños y las niñas pueden conectar el conocimiento heredado de sus familias con otras formas de aprendizaje.

Ahora bien, teniendo en cuenta lo propuesto por Bravo (2020), quien subraya la importancia de los saberes como un tejido que une memoria, territorio y comunidad, nuestra propuesta nace de lo vivido en San Cayetano, el territorio está profundamente vinculado con

los niños, niñas y familias, quienes comparten un lazo significativo con su entorno, desafortunadamente esto no tiene un lugar para expresarse plenamente dentro del ámbito escolar, estos saberes suelen carecer de un reconocimiento profundo y valor dentro del proceso educativo formal. En nuestras conversaciones con los niños y niñas, y la maestra Claudina, evidenciamos que los saberes relacionados con la tierra, como el cuidado de las plantas, los cultivos y las experiencias cotidianas en el campo emergen de manera espontánea. En este sentido Núñez (2014) afirma que

“Las prácticas sociales campesinas constituyen formas de resistencia cultural que se afirman en el saber local como estrategia para preservar la identidad y el arraigo territorial”, (p.33).

De esta manera nuestro proyecto busca dignificar y dar valor a estos saberes en la escuela rural de San Cayetano, vinculando los aprendizajes del aula regular con lo propio del territorio, los saberes de la comunidad y la memoria biocultural, en el reconocimiento de la identidad de los niños y niñas y su propio territorio.

Este proyecto pedagógico se enmarca en la línea de investigación Educación, Interculturalidad y Diversidad, desde la cual comprendemos que la educación debe ser un proceso que valore y reconozca las realidades culturales y comunitarias de los estudiantes. En lugar de reproducir un modelo educativo ajeno al contexto, buscamos propiciar un espacio que articule las particularidades del territorio con la vida y los saberes de la comunidad. Como plantea Walsh (2010), *“La interculturalidad crítica no se reduce al reconocimiento de la diferencia, sino que implica un proceso político, ético y pedagógico de re-existencia y transformación de las relaciones de poder y de saber”*, (p.22). En este sentido, la interculturalidad y la diversidad son claves para tejer los saberes del campo y la memoria colectiva como pilares de una educación verdaderamente transformadora.

En este sentido, incorporamos la perspectiva del *Buen Vivir* de acuerdo a Gudynas (2019), como una forma de vida comunitaria y bienestar individual, en armonía con la naturaleza, los saberes ancestrales y los ciclos del territorio. Esta concepción impulsa una educación que no se limite a transmitir contenidos, sino que forme seres humanos sensibles, comprometidos con su comunidad y su entorno natural.

El Buen Vivir es una propuesta ética, política y pedagógica que nos invita a vivir con los otros, no desde la competencia ni la acumulación, sino desde la reciprocidad, la comunidad y el respeto por la vida en todas sus formas, (p.58).

Este enfoque nos permite recogernos en lo planteado por Bravo (2020), Núñez (2014), Torres y Gómez (2020), y Gudynas (2019), quienes, desde distintas perspectivas, coinciden en la importancia de construir una educación que den un lugar relevante a la diversidad cultural, los saberes comunitarios y la vida en relación con el territorio. En este sentido, hemos percibido cómo los niños y niñas de San Cayetano viven su entorno de manera natural, pero no siempre tienen la oportunidad de reconocerse en este, se percibe un interés por parte de la maestra Claudina y algunas familias en torno a que los estudiantes aprendan cosas del territorio, sino que desarrollen un sentido de pertenencia y apropiación, reconociéndose como herederos de un legado cultural valioso.

La intencionalidad pedagógica de este proyecto busca poner los saberes, la memoria y el territorio en el centro del aprendizaje, reconociéndoles como parte fundamental de la vida de los estudiantes. Así, aspiramos a que la escuela funcione como un puente entre la vida cotidiana y el aprendizaje, donde los niños y niñas puedan descubrir en su entorno no solo un espacio que habitan, sino también un reflejo de quienes son y del legado cultural que portan.

Asimismo, para responder coherentemente a nuestros objetivos, incorporamos una metodología vivencial y cualitativa que reconoce a los niños como sujetos activos de

conocimiento. En este sentido, la huerta escolar se convierte en un aula viva que posibilita la exploración, la experimentación y el diálogo sobre las plantas medicinales y los saberes familiares. Su desarrollo se orienta a través de las Actividades de Totalidad Abierta (ATAS), que permiten que el aprendizaje surja de problemas reales, de preguntas auténticas y de la experiencia corporal y sensible de los niños. Complementariamente, trabajamos junto con los niños y las niñas reconociendo la diversidad de edades, saberes y experiencias como una oportunidad para construir conocimiento desde la colaboración y la diferencia.

4.1 Objetivos

4.1.1 Objetivo general

Diseñar e implementar el proyecto pedagógico en torno a la huerta y el cuidado de las plantas medicinales con los niños y niñas de la escuela rural de San Cayetano, como estrategia para fortalecer el sentido de pertenencia al territorio, promover principios del Buen Vivir y la Memoria Biocultural, en coherencia con la práctica de saberes campesinos ancestrales propios.

4.1.2 Objetivos específicos

- ★ Fortalecer con los niños y niñas de la escuela rural San Cayetano el sentido de pertenencia al territorio como guardianes de herencia viva y de identidad.
- ★ Generar procesos pedagógicos vivenciales, en torno a la huerta de plantas medicinales que evoquen los saberes campesinos ancestrales propios y la memoria biocultural.
- ★ Reconocer la esencia del sentir campesino de la comunidad en diálogo con los diversos aprendizajes y los saberes campesino-ancestrales que son parte del territorio.

Capítulo 5 Diseño del Proyecto Pedagógico

5.1 Fundamentos pedagógicos

Los fundamentos pedagógicos que referimos emergen de lo vivido, y las inquietudes que se generaron en la experiencia directa que compartimos con los niños y las niñas de la escuela rural San Cayetano, lo cual nos hace sumergirnos en pensar sobre esas lógicas campesinas, en los saberes que se generan en la vida rural cotidiana, y en cómo estos se representan en los niños y niñas, y su comunidad, Como lo expresa Segura (2016)

“El conocimiento no se produce únicamente en la academia o en los grandes centros urbanos; se produce también en las prácticas cotidianas, en la experiencia compartida, en la vida misma”, (p.4).

La elección de los fundamentos pedagógicos que orientan nuestro proyecto de grado surge de la necesidad profunda de responder con honestidad y sentido a las tensiones, silencios y resistencias vivenciadas en los espacios educativos rurales. En nuestras caminatas junto a los niños y las niñas, se ha hecho evidente cómo muchas veces la escuela se convierte en un lugar que reproduce lógicas externas y fragmentadas, donde el cuerpo se disciplina y el territorio se invisibiliza. Por ello, es urgente atender, escuchar y buscar marcos que nos invitaran a pensar una educación distinta que se deje afectar por el lugar, por las voces que han sido históricamente ignoradas, y por el deseo de construir vínculos humanos y colectivos.

En ese ejercicio nos encontramos con los planteamientos de las *Actividades Totalidad Abiertas (ATAS)*, la *Pedagogía de los Cuidados* y los principios del *Buen Vivir*, son provocaciones que resonaron en el pensamiento y de acuerdo a lo vivido; los asumimos como hilos que nos ayudan a entretejer una propuesta educativa crítica, afectiva y situada. No se trata de adoptar autores como autoridades incuestionables, sino de dialogar con sus apuestas

desde lo que somos, sentimos y vivimos en la escuela con los niños, las niñas y la maestra María Claudina, es un diálogo que nos permite cuestionarnos y resignificar nuestro lugar como maestras y la incidencia en estos contextos rurales. En nuestras reflexiones en torno al sentido de lo pedagógico, este no se construye en abstracto, sino en el hacer cotidiano, en las relaciones y en el cuidado por la vida, Como señala Segura,

“las ATAS surgen en la conversación y son la consecuencia de las interacciones del curso con el entorno concreto que se vive, que puede ser diferente de un día para otro, a pesar de incluir a los mismos protagonistas”, (Segura, 2020, p.4).

5.1.1 Actividades de Totalidad Abiertas

Hacer referencia a las ATAS Actividades de Totalidad Abiertas es hablar de una pedagogía que se atreve a cuestionar los modelos establecidos desde la escuela tradicional, es una propuesta que surge de la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), que brinda una educación más fluida, abierta y participativa, las actividades buscan que los niños, las niñas y jóvenes se involucren de manera emocional y afectiva con lo que aprenden, reconocer una posibilidad para la creación de espacios pedagógicos vivos, donde el aprender y el sentir se tejen y el saber se cultiva y se cuida.

En sus primeras apuestas por garantizar una educación emergente, Segura y Molina (1994), bajo sus miradas críticas, sensibles y transformadoras, se preguntaron junto a maestras y maestros, cómo construir una educación más humana, más cercana a la vida y más libre, en ese camino, elaborarán un proyecto entorno a las ATAS que propone alternativas distintas para la enseñanza de las ciencias, uno de sus propósitos que se nos hace fundamental destacar es permitir que los maestros y maestras toman posturas emancipadoras en sus modelos didácticos, para contribuir un pensamiento científico consciente, que sea capaz de despertar en los niños, niñas y jóvenes un “deseo por saber”.

Según Molina y Segura (1994):

“una de las metas que debe buscarse es que, en los estudiantes, florezca un deseo por saber y el compromiso de la escuela se enmarca dentro de esta exigencia..... para que sea productiva, de un trabajo empírico sobre situaciones concretas y específicas, características de la práctica escolar, para a partir de ello elaborar estrategias para lograr esta formación de actitudes”,(p.17).

En consecuencia, con estos diálogos sobre las formas didácticas de enseñar las ciencias, apostaron por este método que deja de lado las dinámicas lineales y mecánicas que con frecuencia se imparten en el aula, en su lugar, dieron cabida al interés, la inquietud, la problematización, la búsqueda y el trabajo colectivo como caminos para nutrir el saber propio.

En concordancia las ATAS en palabras de Segura (2000):

Las actividades ATA buscamos ante todo corresponder a los intereses de los alumnos. Una vez planteada la actividad, permitimos las exploraciones que se deriven de ella a partir de las inquietudes e interrogantes que se susciten en la clase misma. Las denominamos totalidad puesto que se trata de proyectos que giran en torno a problemas prácticos que se relacionan con muchos temas, pero que adquieren unidad a partir del mismo problema. Finalmente son abiertas puesto que permiten tanto las actividades como la dinámica de clase que se propone— la exploración libre de otras temáticas a partir de ellas, (p.71).

A partir de esta visión en el colegio rural San Cayetano, las ATAS se convierten en una herramienta para que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. Aquí, las preguntas surgen de su vida cotidiana; por ejemplo: ¿por qué es necesario que la lombriz esté en el compostaje?, ¿qué hace la lombriz allí?, ¿por qué es importante realizar compostaje? A partir de estas preguntas espontáneas, que nacen de los espacios provocadores que generamos nosotras como maestras, emergen múltiples posibilidades: abrimos nuevos mundos.

Los niños y niñas tienen la oportunidad de observar el proceso y responder a estas preguntas mientras interactúan con el compost. En este proceso, se apropian del tema, comprenden y vivifican la importancia de la lombriz y del compostaje para nutrir las plantas. Así, al generar estos espacios de provocación, les permitimos formular hipótesis, equivocarse y aprender a partir de sus propios errores. Además, se promueve el diálogo colectivo mediante un círculo de la palabra, donde conversan sobre lo aprendido, escuchan otras voces y construyen respuestas juntos, fortaleciendo tanto su pensamiento crítico como su trabajo colaborativo.

La experiencia descrita permite comprender que la intencionalidad de las ATAS es transformar el aprendizaje en la escuela, es crear espacios donde las niñas y los niños aprendan desde sus propias preguntas, conectando lo que saben, lo que sienten y lo que hacen en una misma experiencia, esta estrategia rompe con la idea de que aprender es solo memorizar contenidos impuestos desde afuera, y abre la posibilidad de un aprendizaje más libre, colectivo y profundamente humano.

5.1.2 Pedagogía de los cuidados

A partir de esta idea emancipadora de las ATAS, es relevante destacar *el cuidado* como uno de los ejes transversales del proyecto de la huerta medicinal retomando la perspectiva de Aguado (2018), donde menciona que hablar desde pedagogía del cuidado, suele reducirse a una acción individual, asociada a la amabilidad, la protección o a la atención hacia otro ser, sin cuestionar las estructuras sociales, ambientales o políticas que hacen posible o impiden esas relaciones de cuidado.

Incluso cuando nos referimos a tener cuidado (...) suele hacerse de forma individual olvidando o perdiendo así la dimensión política y por tanto la capacidad transformadora que tiene el paradigma del Cuidado, (p.21).

A partir de esta dimensión que nos ofrece el autor Aguado, adaptamos la *pedagógica de los cuidados* como una concepción plural que reconoce un tejido de relaciones, que permite comprender que cuidar implica mucho más que proteger, es reconocer que la vida, en todas sus formas, merece atención, respeto y afecto, además, un entramado relacional, colectivo y político que atraviesa los vínculos humanos, las comunidades, los ecosistemas y las formas de vida.

En este caminar, nos acompaña la concepción de Boff (2002) sobre el cuidado, sosteniendo que es una actitud fundamental del ser, una manera de estar en el mundo que integra lo ético, lo espiritual y lo natural, para Boff el cuidado es una forma que reconoce la vulnerabilidad y relación que tiene el ser con el entorno y como se ve reflejado socialmente, desde esta mirada, los cuidados se entienden como una red de prácticas y relaciones que sostienen la existencia y que, al ser incorporadas en el ámbito educativo, invitan a repensar las formas de convivencia, justicia y sostenibilidad.

...Un «modo-de-ser» no constituye un nuevo ser. Es el modo en que un ser se estructura y se da a conocer. El cuidado forma parte de la naturaleza y de la constitución del ser humano. El cuidado como «modo-de-ser» revela de forma concreta cómo es el ser humano, (p.30).

De este modo, el cuidado, entendido como esencia y práctica vital, se convierte en fundamento de una pedagogía de los cuidados, orientada a sostener la vida, fortalecer los lazos comunitarios y promover una ética del habitar.

Por ello, la huerta se convierte en un aula viva donde el cuidado se aprende y se practica, este cuidado se transforma en una estrategia pedagógica formativa que invita a aprender con el cuerpo, la emoción y la palabra, en esta huerta, el cuidado se convierte en semilla y fruto de una educación que germina en la vida misma, además, teje aprendizajes vitales como la cooperación, el respeto por los ciclos de la vida de la tierra, y que enseñar y aprender son actos profundamente vinculados a la ternura y a la responsabilidad compartida. Tal como señala Mojica

“La pedagogía de los cuidados busca humanizar la práctica educativa creando condiciones para que las personas aprendan a ser solidarias, viviendo la solidaridad; a ser justas, viviendo experiencias de justicia; a estimarse y a estimar a otras personas, siendo estimadas y queridas”. (Mojica. R, 2018, p.114)

En este sentido, la pedagogía del cuidado se enlaza con la propuesta del Buen Vivir en la huerta medicinal, de acuerdo a Gudynas (2011) se presenta como una alternativa al modelo de desarrollo convencional, un concepto que busca integrar el bienestar humano con la vida de la tierra, sin embargo, hablar del Buen Vivir en clave pedagógica va mucho más allá de un

eslogan bienintencionado, es reconocer otros modos de habitar el mundo, de reconstruir la relación entre educación, territorio, comunidad y vida.

“El Buen Vivir implica redefinir lo que entendemos por desarrollo y bienestar, poniendo en el centro la vida en todas sus formas”, (Gudynas. E, 2011, p.13).

5.1.3 Buen vivir

Cuando hablamos del Buen Vivir lo sentimos como una reflexión que atraviesa todo nuestro cuerpo; es pensar que podemos estar en equilibrio con nosotras mismas y con los demás. Queremos vivir bien, reconocer que todos hacemos parte de un todo y que no estamos desconectados; somos hilos que sostienen un mismo tejido común.

El Buen Vivir es una cosmovisión y una filosofía que nace a partir de los pueblos andinos, especialmente desde los conceptos *suma qamaña* y *sumak kawsay*. El *suma qamaña* proviene del pueblo aymara, una cultura indígena que habita principalmente en Bolivia, Perú y Chile; mientras que el *sumak kawsay* pertenece al pueblo quechua, cuyos territorios se extienden por Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia y parte de Argentina. Aunque ambos conceptos se traducen de manera cercana Vivir Bien y Buen Vivir expresan una forma de comprender la vida profundamente enraizada en la relación armónica entre los seres humanos, la comunidad, el territorio y la naturaleza. Lo anterior se sustenta en las palabras de Gudynas, quien plantea que:

“El Buen Vivir, expresado en nociones como el *sumak kawsay* en quechua o el *suma qamaña* en aymara, remite a concepciones indígenas que entienden la vida como un tejido de relaciones interdependientes entre las personas, la comunidad y la naturaleza. No se trata de una simple mejora material, sino de una forma de existencia

basada en la armonía, la reciprocidad y el respeto por todos los seres”,
(Gudynas, 2011, p.12).

El *buen vivir* es una forma de entender la vida que rechaza el consumismo y promueve una vida conectada con los otros seres y con la tierra. En ese sentido, el *buen vivir* no se puede enseñar desde el aula aislada del territorio, sino que debe vivirse y sembrarse en lo cotidiano, no es un contenido curricular, es una ética de la existencia, una apuesta por la interdependencia, por la justicia social y ambiental.

En palabras de Gudynas, desde el intelectual Aymara David Choquehuanca,¹

“recuperar la vivencia de nuestros pueblos, recuperar la Cultura de la Vida y recuperar nuestra vida en completa armonía y respeto mutuo con la madre naturaleza, con la Pachamama, donde todo es vida, donde todos somos uywas, criados de la naturaleza y del cosmos”, (p.1).

Desde esta perspectiva, el *Buen Vivir* es una crítica al modelo institucional, que ha naturalizado la idea de éxito como acumulación de conocimientos y competencias individuales, desconectadas de la comunidad, nosotras creemos en una educación situada desde esta perspectiva reconoce que el bienestar individual está inseparablemente vinculado al bienestar colectivo. El *Buen Vivir* hace parte de la comunalidad basados en la reciprocidad,

¹Aymara David Choquehuanca, (Cota Cota Baja, Bolivia; 7 de mayo de 1961) es un dirigente sindical, diplomático y político boliviano de ascendencia aimara, quien le apuesta desde lo político al vivir bien o buen vivir, *Suma Qamaña*. Gudynas, E. (2014). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo*. La Paz, Bolivia: Ediciones CIPCA.

la complementariedad y la racionalidad, luego nuestra propuesta le apuesta a formar sujetos sensibles, críticos, con sentido de pertenencia, capaces de cuidar la vida en común.

El Buen Vivir en los diversos territorios se ha visibilizado con las luchas campesinas y comunitarias por la defensa del territorio; por tanto, estos principios en San Cayetano son pertinentes porque es pensar en las memorias de las abuelas, en las plantas medicinales que curan cuerpo y alma, en los ritmos propios del campo, en la importancia de cuidar la madre tierra. Reconocer que educar es acompañar procesos de enraizamiento, donde el aprendizaje es escucha, reciprocidad y afecto. Como afirma Segura (2016), “la experiencia educativa emancipadora sólo puede surgir del vínculo genuino con los territorios y las memorias colectivas que los habitan”, (p.7). Es una apuesta por una escuela que no se impone desde arriba, sino que se construye desde abajo en lo común y compartido.

5.1.4 Transversalidad de los fundamentos

La transversalización de estos fundamentos se plantea desde la práctica misma, es decir, desde cómo cada experiencia que vivimos con los niños y las niñas en la escuela rural se convierte en un espacio donde las ATAS, la pedagogía del cuidado y el Buen Vivir dialogan entre sí, se entretajan de manera natural. Es por dicho motivo que las actividades no se entienden como momentos aislados, sino como experiencias integrales donde la exploración, el cuidado y la relación con el territorio están siempre presentes.

Así, la siembra en la huerta se convierte en un lugar donde la pregunta brota como brota la semilla, un espacio que invita a indagar con las manos y con el corazón. Allí aprendemos que el cuidado vive en la semilla que confía en la tierra, en la planta que se estira buscando el sol, en el agua que sostiene la vida silenciosamente y en el territorio que nos recibe cada día. En ese gesto de sembrar, los niños y las niñas comprenden que cada acción

sobre la tierra está entrelazada con la comunidad, con las historias de sus abuelos, con los saberes campesinos que han tejido esta escuela mucho antes de nuestra llegada.

De este modo, la transversalización toma forma en las decisiones pedagógicas cotidianas: en los diálogos con las familias sobre los usos y memorias que habitan las plantas medicinales; en la observación lenta de los ciclos de la naturaleza como un saber vivo que se renueva; en permitir que los niños descubran que su aprendizaje no está separado de la vida, sino que nace de ella, de lo que sienten, nombran y recuerdan.

El proyecto pedagógico *la Huerta de oro resiste a todo*, le apuesta a que los niños y las niñas puedan vivenciar y reflexionar sobre la importancia de construir una relación equilibrada y respetuosa con la tierra y la siembra, en una perspectiva de justicia social y sostenibilidad, “*recuperar el sentido relacional de la existencia, donde el bienestar humano y el de la naturaleza no son excluyentes, sino interdependientes*”,(Gudynas, 2011, p.19).

En este sentido, el proyecto pedagógico como bien se ha señalado se basa en los fundamentos de *las ATAS, la pedagogía del cuidado y el Buen Vivir*, con el fin de ofrecer una propuesta no solo transformadora de la escuela, sino inspirada en el sentir y el cuidado del entorno natural, es una pedagogía que entiende la enseñanza como un acto de cuidado, de respeto por la vida, y de conexión con los saberes ancestrales campesinos propios y así entender la interdependencia de todos los seres vivos.

Desde esta perspectiva, enseñar implica sembrar vínculos genuinos entre los niños y niñas su territorio y su memoria colectiva; reconocer que la escuela no es un lugar aislado, sino un tejido vivo que se nutre del conocimiento que florece en los caminos, en los patios, en las huertas, en las palabras y memorias, este proyecto construye un carácter comunitario, amoroso y recíproco, donde cada gesto, cada pregunta y cada experiencia compartida se da en respeto profundo por la vida en todas sus formas.

De manera complementaria, el Buen Vivir y pedagogía de los cuidados son caminos que nos invitan a andar con el corazón abierto, a escuchar con el cuerpo y a enseñar con la ternura de quien reconoce en el otro y en la tierra una parte de sí, esta pedagogía, entonces, es un llamado a recuperar el sentido profundo de educar como siembra de vida digna, de autonomía, de afecto y de esperanza compartida, en palabras de Quilaqueo (2018)

La tarea de poner la vida en el centro significa, en este sentido, una perspectiva integral de cambio que dialoga abiertamente con el compromiso ético del Buen Vivir. Cuando Alicia de Blas nos invita a pensar en la sostenibilidad de la vida, básicamente nos llama a pensar en ese cambio de valores, en una mirada centrada en otro tipo de derechos, con enormes desafíos para pensar la justicia, lo propio y lo próximo, (p.92).

En consecuencia, el Proyecto pedagógico de la huerta de plantas medicinales en la escuela rural de San Cayetano existe en respuesta al llamado a fortalecer los saberes campesinos ancestrales propios que han sido transformados por la cultura del territorio, esta tarea busca que los niños y niñas reconozcan, valoren y practiquen el uso tradicional de las plantas medicinales, vinculándolo a su memoria biocultural y fortalecimiento de su identidad territorial.

La huerta es un espacio vivo de aprendizaje, en el cual los saberes heredados de generación en generación por abuelos, madres y padres se convierten en el eje central del proceso educativo, sembrar, cuidar y utilizar las plantas medicinales, también implica dialogar con la historia, las tradiciones y la espiritualidad que estas plantas nos ofrecen, así, la huerta se convierte en un aula abierta y viva, basándonos a su vez en los aportes conceptuales de la educación para la ruralidad, memoria biocultural y los saberes ancestrales campesinos propios, en el marco y horizonte del *Buen vivir*.

A partir de la educación para la ruralidad, situamos la huerta escolar como una aula viva, un espacio pedagógico alternativo que interpela y reconfigura las dinámicas tradicionales de la escuela rural multigrado, la cual, en muchos casos, ha sido pensada desde lógicas ajenas al territorio y desconectadas de las necesidades, saberes y realidades propias del campo, frente a esta desconexión, la huerta emerge como una propuesta educativa situada, que articula el conocimiento escolar con la vida cotidiana rural, promoviendo aprendizajes significativos, articulados y contextualizados.

Este enfoque reconoce que los territorios rurales no son espacios vacíos o marginales, sino territorios vitales, ricos en saberes, memorias, experiencias y formas propias de relación con la tierra, la comunidad y el entorno. La huerta escolar se configura como un aula viva que activa saberes locales y revitaliza prácticas agrícolas tradicionales, más allá de lo productivo, resignifica la relación con la naturaleza desde el cuidado, el respeto y la reciprocidad, en correspondencia con los principios del Buen Vivir.

El Buen Vivir o *Suma Qamaña* es “*Buen Vivir o Vivir Bien es la vida en plenitud. Es saber vivir y saber convivir en armonía y equilibrio; en armonía con los ciclos de la Madre Tierra, del cosmos, de la vida y de la historia, y en equilibrio con toda forma de existencia, visible e invisible, en un respeto permanente*”, (Huanacuni y Pinedo (2003, p.47).

Por tanto, sembrar, cuidar y cosechar no son solo acciones agrícolas, sino gestos profundamente pedagógicos que enseñan a vivir en equilibrio con los ciclos de la vida, en la huerta niñas y niños aprenden valores esenciales como la solidaridad, el trabajo colaborativo, el agradecimiento y el respeto por la tierra como ser vivo.

En nuestro proyecto, la memoria biocultural se manifiesta como una experiencia viva que se refleja cuando los niños y las niñas dialogan con sus familias sobre las plantas

medicinales, recuperan relatos heredados y los traen a la escuela para ser compartidos. No se trata únicamente de sembrar una huerta, sino de reconocer que cada planta que cultivamos está cargada de historias, usos y significados transmitidos por abuelos, padres y madres. Al investigar junto a ellos para qué sirve una planta, quién se las enseñó, cómo la preparan o en qué momentos la usan, los niños y niñas están reconstruyendo esa memoria biocultural que da identidad a su territorio.

La huerta se convierte entonces en un lugar pedagógico donde se articula la oralidad, la experiencia corporal, la escucha intergeneracional y el vínculo afectivo con la tierra. En este proceso, los saberes ancestrales dejan de ser un contenido periférico y pasan a ser el eje que orienta las prácticas educativas, pues es a partir de esos saberes que los niños elaboran sus aprendizajes, reconocen la importancia de su territorio y fortalecen su sentido de pertenencia. De esta manera, la memoria biocultural no es solo una categoría teórica que fundamenta el proyecto: es el tejido que sostiene cada actividad, cada conversación y cada planta sembrada, permitiendo que los conocimientos del territorio vuelvan a florecer en la escuela y en la vida cotidiana de sus estudiantes.

Desde la perspectiva del Buen Vivir, como lo expresan Huanacuni y Pinedo (2003), la relación armoniosa con la naturaleza es parte fundamental de una vida plena, donde se reconoce la interdependencia entre todos los seres, tanto visibles como invisibles.

“En nuestra cosmovisión, en primer lugar, está la vida en relaciones de equilibrio y armonía, por lo tanto, al hablar de Vivir Bien / Buen Vivir, se hace referencia a la convivencia de toda la comunidad. No se trata del tradicional bien común reducido o limitado sólo a los humanos: el Vivir Bien o Buen Vivir abarca a todo cuanto existe, preservando su equilibrio y

buscando la armonía entre los seres humanos y las demás formas de existencia, visibles e invisibles”, (Huanacuni & Pinedo, 2003 p.47).

Esta comprensión amplia y relacional de la vida da sentido a las prácticas que se desarrollan en la huerta escolar, es una forma de fortalecer la autonomía comunitaria en ámbitos fundamentales como la salud, la alimentación y la sostenibilidad, en este espacio de cultivo y cuidado, los niños y niñas no solo aprenden sobre botánica, sino que vivencian un modo de vida donde la reciprocidad, el respeto por la Madre Tierra y la conexión con lo invisible se integran como parte esencial de la formación humana y espiritual.

5.2 Desarrollo Metodológico

En la construcción del desarrollo de la metodología, partimos de la idea de que la educación en contextos rurales debe impulsar una participación activa y significativa de los niños y las niñas, entendiendo que el aprendizaje es un proceso que articula la experiencia, la reflexión y la relación con el entorno. Desde esta perspectiva, se reconoce la importancia de transformar las prácticas pedagógicas, creando espacios donde los niños y las niñas se vinculen de manera articulada con el conocimiento, Segura (2000) menciona que las ATAS presentan las siguientes características fundamentales:

Coherencia conceptual: Parten de problemas o situaciones problemáticas abordadas como totalidad, explorándolas en búsqueda de explicaciones racionales que integren estructura lógica y experiencia.

Coherencia lógica: La profundización en la solución de los problemas se extiende mientras haya comprensión por parte de los estudiantes, fomentando la toma de conciencia sobre las formas de argumentación y extrapolación, así como las actividades colectivas discursivas.

Coherencia en el formato: Se enfocan en problemas que resultan realmente interesantes para los alumnos, permitiendo la “explosión de actividades” derivada de la discusión de problemas asumidos como propios por los estudiantes.

En conjunto, estas características orientan la manera en que las ATAS se implementan en el aula, asegurando que los problemas trabajados sean significativos, integren la experiencia de los estudiantes y favorezcan tanto la reflexión individual como el trabajo colectivo.

En consecuencia, la formas de trabajar las ATAS pueden ser diversas, pues responden a las intenciones y los contextos desde los cuales emergen, sin embargo, comparten un espíritu investigador, que teje los procesos pedagógicos, a partir de esta perspectiva, las ATAS se desarrolla mediante cuatro momentos que sientan y posibilitan el avance del proyecto pedagógico.

1. *El punto de partida de la actividad:* La problematización de una situación que nazca del contexto es una manera de enriquecer el aprendizaje y que nazca de los niños, las niñas y los jóvenes, es darle lugar a la voz y los intereses propios que les suscitan en el habitar su territorio

2. *La generalización de interés:* comprende tres propósitos fundamentales: en primer lugar, captar y acoger a los estudiantes mediante situaciones contextualizadas que despierten su atención; en segundo lugar, propiciar la inquietud y la exploración como motores del aprendizaje; y, en tercer lugar, favorecer el reconocimiento individual, entendiendo a cada estudiante como un sabedor que se aproxima al conocimiento desde su propia experiencia.

3. *La aproximación discursiva a la solución:* este momento dentro de la ata se garantiza cuando se fomenta el interés por medio de los debates y de las diferencias,

el maestro debe ser un receptor para propiciar preguntas en los momentos propicios para garantizar nuevas posibilidades y no dejar de un lado el interés por saber.

4. *El trabajo experimental*: finalmente, este momento retoma y fortalece la relación que se ha tejido desde el inicio, permitiendo que las ideas, inquietudes y aprendizajes previos fluyan en el hacer, es aquí donde se construye y se transforma, dando sentido propio a lo explorado.

Siguiendo la perspectiva de Dino Segura, la huerta trasciende su dimensión física y se convierte en un espacio de aprendizaje, reflexión y construcción de conocimientos que nos ha permitido reconfigurar lo que entendemos por enseñar, aprender y habitar la escuela rural, en este caminar, las Actividades de Totalidad Abierta (ATAS) se han convertido en una luz que orienta nuestro camino pedagógico, es una pedagogía que se aplica como una posibilidad que respira con el territorio, que escucha a los niños y a las niñas, y que da lugar a la vida en su diversidad, las ATAS nos han permitido proponer actividades en las que el conocimiento no se fragmenta en asignaturas ni en respuestas cerradas, sino que emerge de las experiencias, de la curiosidad, del juego y del contacto directo con la tierra, las plantas, los olores, las texturas y las historias, se trata de activar sentidos, vínculos y preguntas que nacen del cuerpo de la relación.

Por otro lado, trabajar desde colectivos heterogéneos, tal como lo propone la Escuela Pedagógica Experimental, permite transformar la vivencia escolar en una experiencia profundamente humana y colaborativa, en este tipo de dinámicas, los niños y niñas de distintas edades, saberes, intereses y trayectorias no son agrupados desde una lógica homogénea de nivelación o medición, sino desde la potencia de lo diverso. Esto no solo posibilita aprendizajes más ricos y situados, sino que, como afirma la EPE, promueve el

reconocimiento del otro como “un igual que es diferente”, habilitando relaciones basadas en la solidaridad, el diálogo y la construcción de acuerdos comunes.

Esta perspectiva resuena profundamente con los principios que orientan nuestro proyecto pedagógico, en el que el reconocimiento de la diversidad etaria, cultural, experiencial se convierte en una riqueza epistémica, la posibilidad de que cada niño o niña elija el proyecto en el que desea participar, o proponga el propio según sus intereses y motivaciones, fortalece un vínculo genuino con el conocimiento. Es en este punto donde la pertenencia, la curiosidad y la afectividad se entrelazan con el acto de aprender: no se trata simplemente de resolver un problema o cumplir una tarea, sino de habitar una experiencia significativa, cargada de sentido y compromiso.

Así, en nuestro proyecto, cuando las niñas y niños de la escuela rural de San Cayetano se reúnen en torno a las diferentes actividades propuestas incentivadas por ellos mismos, lo hacen desde esa lógica viva del colectivo heterogéneo: unos aportan saberes que vienen de sus abuelos, otros traen preguntas nacidas en el juego o en el cuerpo, otros se involucran por el deseo de cuidar, de sembrar, de narrar. La actividad no se impone: se elige, se habita y se transforma. Como lo señala la EPE, en estos contextos *“desde su mismo origen se crean relaciones cognitivas especiales y determinantes entre el estudiante y la tarea que realiza (pertenencia, tensión afectiva, compromisos, curiosidades, etc.)”*, PEI. EPE. En esa medida, la escuela se convierte en un espacio de sentido y no de limitaciones, donde el conflicto no se evita, sino que se vuelve terreno fértil para la palabra, el acuerdo y el aprendizaje común.

Ahora bien, la metodología cualitativa de actividades de totalidad abiertas propuesta por la Escuela Pedagógica Experimental (EPE), se distancia radicalmente de enfoques tradicionales que fragmentan el saber o reducen al estudiante a simples cifras o categorías cuantificables. Por el contrario, esta propuesta genera experiencias formativas integrales, en

las que se articulan de manera orgánica los distintos dominios del ser humano —individual, colectivo y ambiental—, permitiendo así una educación situada, viva y profundamente coherente con los contextos sociales, culturales y territoriales en los que se desarrolla.

En palabras de la PEI, EPE, se trata de...

Una metodología que permita al educando acercarse a la realidad desde diferentes aspectos: la creación, la deconstrucción y construcción de la información, dar significado al objeto estudiado, asimilar su carácter complejo y variable en la construcción de conceptos, estructuras, nociones que pueden ser estructuras lingüísticas, sociales o culturales, (p.32).

Esta comprensión del aprendizaje como un proceso dinámico, situado y profundamente contextualizado converge con la idea de una escuela donde el conocimiento no se transmite, sino que se construye colectivamente, a partir de las preguntas, experiencias y relaciones que emergen del propio vivir.

Desde la perspectiva de Molina (2015), tomando del autor Geertz, la metodología que diseña para la investigación que realiza en distintas comunidades menciona que

“Al universo imaginativo del otro, lo cual ratifica su interés por lo interpretativo.

Acorde con lo anterior, en los métodos y técnicas utilizadas, se trabajó con categorías abiertas para explorar la vida cotidiana de los niños y niñas de las comunidades de estudio”, (p.63).

Esta orientación metodológica abre un horizonte que invita a transitar caminos de diálogo y encuentro, donde la comprensión del otro se construye desde la escucha y la interpretación situada, así, las maestras, los niños y las niñas teje de manera empírica y reflexiva,

bitácoras que guían el deseo de contemplar el conocimiento que emerge en los otros, reconociendo en sus experiencias, prácticas y lenguajes una fuente legítima de saber.

A partir de estas perspectivas metodológicas, nuestro proyecto pedagógico se enmarca en una lógica cualitativa, que reconoce al estudiante como un sujeto activo, portador de saberes y experiencias propias, y no como un ente pasivo a ser medido o moldeado, esta postura implica un compromiso con el aprendizaje desde el hacer, desde la experiencia vivida y desde la indagación constante, propiciando espacios en los que se entrecruzan la memoria, la creatividad, el pensamiento crítico y el diálogo intercultural.

5.2.1 ATAS con los niños y las niñas de San Cayetano

La estructura de las Actividades de Totalidad Abiertas (ATAS) desde la perspectiva de la EPE en su diseño e implementación, reflejan una experiencia pedagógica integradora, centrada en el pensamiento, la acción y la construcción colectiva del conocimiento. Esta orientación se refleja claramente en las cuatro fases que componen las ATAS el punto de partida, la generalización del interés, la aproximación discursiva y el trabajo experimental.

Desde nuestro proyecto pedagógico, enmarcado en la formación cualitativa, situada y vivencial de los niños y niñas de la escuela rural de San Cayetano, identificamos una afinidad metodológica con la propuesta de las ATAS. Esta afinidad no es superficial: compartimos el principio de que el conocimiento debe emerger del contexto, de los saberes previos, de las preguntas auténticas y de la experiencia sensible de los y las estudiantes.

Las actividades que se presentan en este cuadro surgieron como experiencias de totalidad abiertas, donde cada encuentro, cada gesto y cada pregunta generó caminos inesperados que enriquecieron el aprendizaje de los niños y las niñas. La huerta escolar se convirtió en un espacio pedagógico vivo, un lugar de encuentro, observación, intervención y cuidado que enseña y conecta. Las plantas medicinales y los saberes campesinos ancestrales

se hicieron presentes como portadoras de memorias, relatos y usos curativos transmitidos de generación en generación. Estos espacios permitieron que los estudiantes formularan preguntas, compartieran sus conocimientos desde la oralidad y reconocieran que aprender es un proceso que nace de la vida misma.

A continuación, presentamos el cuadro resumen de ATAS y ejes transversales que guían el proyecto pedagógico.

Cuadro ATAS implementación proyecto pedagógico

METODOLOGÍA ATAS IMPLEMENTACIÓN				
ATAS	DESCRIPCIÓN GENERAL	EJES CENTRALES	REFERENTES CONCEPTUALES	APRENDIZAJES /LOGROS
Explorando el medio. ¿Los elementos están en la tierra? ¿Acaso la tierra no es también agua, aire, fuego, vida?	El espacio consistió en diálogo y exploración en torno a los cuatro elementos de la naturaleza: agua, tierra, fuego y aire. Con representaciones sencillas y el compartir de plantas medicinales, los niños y las niñas relacionaron sus saberes cotidianos con la presencia de los elementos en su vida diaria, reconociendo que lo simple y cercano guarda historias y memorias transmitidas de generación en generación.	Desde esta comprensión, el proyecto se teje como un camino que parte del reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de saber, capaces de construir conocimiento a partir de sus vivencias cotidianas, de sus vínculos con la tierra, con las plantas y con las historias que les han sido heredadas, las ATAS se configuran entonces como escenarios de encuentro donde los saberes propios dialogaron, permitiendo que las voces de los niños y las niñas cobren fuerza en la construcción colectiva de sentido por el territorio, la pregunta se transforma en apertura con el objetivo que los niños y niñas impartan su saber para los otros, el caminar por el aula viva tiene como propósito con el tiempo resignificar y tener sentido de pertenencia de sus saberes campesinos	Situarnos desde diversos autores con perspectivas emancipadoras nos ha permitido construir y transformar todo un entramado que configura una visión profunda de lo que significa habitar, acompañar y comprender la escuela rural desde lo más íntimo del hacer y del aprender desde lo propio, ubicar la educación en este contexto rural, parte de buscar y dialogar con diversos autores, quienes nos llevaron a reconocer las resistencias que han emergido frente a las formas hegemónicas de enseñar, evidenciando un camino marcado por avances y retrocesos impulsados por las políticas del Ministerio de Educación. En consecuencia, construir una perspectiva propia ha sido posible desde el quehacer, reconociendo las condiciones y realidades del territorio, esta experiencia nos permitió dialogar con la historia y confrontar una deuda con los	Este espacio dejó en sus primeros momentos un deseo de propiciar un encuentro íntimo y respetuoso con el territorio, no desde una mirada lejana o puramente racional, sino desde una disposición corporal y sensorial que nos permitió sentir el lugar y estar realmente conectados, se logró que los niños y las niñas no solo mirarán la tierra, sino que la vivieran, la respiraran, la tocaran la escucharan, que la participación activa difundiera diálogos profundos con los elementos que componen y dan vida al entorno En este momento emergió una pregunta cargada de profundidad y asombro ¿Los elementos están en la tierra? Esta pregunta nos conmovió para desarrollar el otro momento y además, una posibilidad de pensamiento que no buscaba respuestas rápidas, sino que nos invitaba a detenernos, a pensar despacio, a dejarnos tocar por la complejidad del mundo natural. ¿Qué significa que los elementos estén “en” la tierra? ¿No serán ellos mismos la tierra? ¿Acaso la tierra no es también agua, aire, fuego, vida? Este cuestionamiento, surgido del sentir y no del aula tradicional, nos llevó a reconocer que somos parte de un tejido vital donde todo está

		ancestrales, en consecuencia, este enfoque metodológico no busca imponer contenidos, sino abrir posibilidades para que emerjan los conocimientos que habitan en la comunidad, haciendo del aula un espacio vivo donde se aprende haciendo, observando, escuchando y sintiendo. La pregunta situada como apertura al saber: En el proyecto, las experiencias pedagógicas surgen de inquietudes reales de los niños y niñas como la siembra, las plantas medicinales o el compost que se manifiestan en forma de preguntas, relatos, prácticas o memorias familiares, esto coincide con el punto de partida de las ATAS, donde la sorpresa y el asombro frente a lo cotidiano abren el camino a la investigación. Este enfoque reconoce al niño o niña como sujeto epistémico, es decir, como alguien capaz de problematizar su entorno y generar saber.	niños y niñas de los contextos rurales, quienes han sido adiestrados a unas formas de ser y estar en la sociedad y dejando a un lado una educación pensada desde y para su territorio, a pesar de las dificultades y las miradas eurocéntricas que persisten en las estructuras educativas, nos permitimos dar lugar plenamente a la voz, el cuidado y la memoria de las familias campesinas, voces que se reflejan y renuevan en las palabras y acciones de los niños y las niñas, son ellos quienes, desde sus experiencias cotidianas, reivindican la memoria biocultural y nos permiten tener otro entramado de posibilidades en la escuela, donde las voces de los sujetos se convierten en el punto de partida para el conocimiento.	relacionado. Comprendimos que en el suelo habita mucho más de lo que vemos: microorganismos, raíces, humedad, memorias... pero también habitan energías, silencios, secretos que solo pueden percibirse si afinamos nuestros sentidos y silenciamos el ruido con el que a veces llegamos al mundo. Fue esta curiosidad, este despertar corporal y afectivo, lo que nos impulsó a seguir explorando con más detalle la vida que emerge de la tierra, la curiosidad se volvió motor pedagógico, y la pregunta se convirtió en semilla de una nueva forma de mirar, a partir de este momento, cada caminata, cada acercamiento a la huerta, no dejó una forma de volver a la tierra con humildad y con ganas de aprender desde el cuerpo, desde la escucha, el cuidado y el corazón.
Semilla s: Vida, transformación y soberanía ¿Qué vamos a sembrar? ¿Todas las semillas son diferentes?	Las semillas surgieron de la curiosidad genuina de los niños y las niñas, quienes se preguntaban por su diversidad y significado. A partir de esa inquietud, se creó un espacio de exploración donde pudieron observar, tocar y comparar diferentes semillas, relacionándolas con sus propias experiencias y		Comprender este proyecto pedagógico desde el cuidado implica acercarnos a las formas de contención y vínculo entre nuestro ser y el entorno que habitamos, retomando las palabras de Boff, el cuidado es “un modo de ser”, una forma de existencia que se construye desde la relación que el ser mantiene consigo mismo y con la	Al abordar la pregunta sobre los elementos presentes en la tierra, brotó en el grupo una curiosidad profunda por aquello que nace de ella: las semillas. Esta inquietud no surgió como parte de una lección planificada, sino como una necesidad genuina de dar continuidad al asombro por la vida que habita en la tierra, al observar semillas de distintos tamaños, colores y formas, los niños comenzaron a imaginar qué podrían sembrar, qué podría crecer y cómo cuidar esa vida que

	memorias. Este encuentro permitió reconocer las semillas como portadoras de vida, historia y cultura, abriendo la posibilidad de aprender desde lo cotidiano y lo sensible.	Sentido y pertenencia en el aprendizaje: La búsqueda de mantener el interés a través de temas significativos y cercanos al cotidiano de vida de los niños y niñas también es un eje del proyecto, trabajamos con semillas, historias propias en torno a las plantas, prácticas del campo que resuenan en sus vivencias y afectos. Al igual, no se trata solo de captar la atención del momento, sino de sostener una motivación y una	naturaleza, esta correlación revela quiénes somos a partir de cómo cuidamos lo que somos, al otro y al territorio y a partir de allí nacen otras búsquedas que acompañan este caminar. La mirada de Gudynas y su ideología del Buen Vivir, que nos invita a construir nuestro ser en coherencia con la preservación del territorio propio, entendiendo que el autocuidado y el cuidado de la Tierra son gestos inseparables, cuando logramos una	despierta desde lo más profundo de la tierra. Motivados por la pregunta, se dio paso a una experiencia desde lo corporal y sensorial, expandir la sensibilidad y el conocimiento entorno al valor de las semillas, el espacio fue dejando en los niños y las niñas una apertura sobre la importancia para la vida; las semillas, como portadoras de vida e historia, la disposición en la que las semillas estuvieron dio paso para observar con detenimiento, propiciando el diálogo, la imaginación y el reencuentro con los saberes campesinos ancestrales propios vinculadas con la siembra, el cuidado y respeto por la tierra.
--	--	---	--	--

1.Explorando la tierra. Compostaje y observación de lombrices. 2. Construcción de una paca digestora Silva ¿Qué hace el excremento en el compostaje? ¿la chiza de que se alimenta y si la dejamos en el compost será que se come a las lombrices?	El compost y la construcción de una paca digestora Silva se convirtió en un espacio para descubrir cómo lo que parece desecho puede transformarse en vida. A partir del diálogo, la observación de lombrices y el contacto directo con la tierra, los niños y niñas reflexionaron sobre los ciclos naturales de descomposición y renacimiento. Las preguntas que surgieron como el papel del excremento, la función de las hojas secas o la presencia de insectos como la chiza, mostraron su curiosidad genuina y la necesidad de comprender lo que ocurre bajo el suelo. Más allá de una técnica, la actividad se vivió como un ejercicio de cuidado, exploración y asombro compartido.	duda, ancla en el deseo de comprender y transformar la percepción de la tierra y la siembra desde una lógica colectiva, emocional y cognitiva. El diálogo como construcción del saber propio: El proyecto hizo énfasis en el círculo de la palabra como espacio de construcción sentipensante del saber propio, donde los niños y las niñas intercambian narraciones, experiencias e intercambian ideas, esto se articula claramente con la etapa de aproximación discursiva de las ATAS, donde el debate horizontal, la argumentación y la problematización ocupan un lugar central, aquí, la función del maestro no es el de un transmisor de certezas, sino un acompañante que orienta sin imponer, ofreciendo el diálogo y promoviendo preguntas genuinas. Crear, probar y significar desde la voz propia y la de otros:	conciencia profunda de nuestro estar con la tierra, tejemos una relación recíproca que da sentido a nuestra existencia y en este espacio a nuevas y propias prácticas educativas. En este horizonte, el aula viva (la huerta de plantas medicinales) cobra un significado especial, es sin duda algún un espacio que conecta las perspectivas del cuidado y del Buen Vivir que germinar a partir de los saberes campesinos ancestrales que habita el territorio por las voces de los niños y las niñas, en la huerta, aprenden con sus manos y su palabra, mientras resignifican los conocimientos transmitidos por sus familias, allí, la voz de las abuelas y los abuelos, de las madres y los padres, se entrelaza con las nuevas generaciones, fortaleciendo la memoria biocultural del territorio y reafirmando la importancia de los saberes propios como fuente de vida, resistencia y aprendizaje colectivo.	Esta actividad nació del deseo profundo de preparar la tierra antes de sembrar, no solo desde lo técnico, sino desde el vínculo. Sentíamos que no podíamos hablar de sembrar sin antes preguntarnos por la tierra que recibe la semilla, por su fertilidad, su cuidado y su vitalidad. Por eso, el propósito de esta actividad fue reconocer la importancia del suelo como un ser vivo que también necesita alimento, atención y tiempo para transformar. Nuestra intención, más allá de una clase puntual, fue abrir un espacio para mirar el suelo con otros ojos y sentirlo con las manos. La pregunta mediadora fue una apertura para permitir abrir conversaciones sobre el ciclo de la vida, sobre cómo lo que muchas veces desechamos puede volverse vida nuevamente, en ella se tejió la curiosidad, la inquietud y el deseo de entender lo que pasa en lo profundo de la tierra. Esa pregunta fue tan poderosa que nos llevó a realizar colectivamente la construcción de una paca digestora Silva en la escuela, una tecnología sencilla y comunitaria para convertir residuos orgánicos en abono, los niños y niñas no solo escucharan sobre el compost, sino que lo hicieron, lo vivieron, lo tocaron lo olieron, el conocimiento no se quedó en una definición, sino que fuera parte del cuerpo, la experiencia y la construcción de conocimiento
---	--	---	--	---

		Finalmente, el trabajo experimental en la ATAS, entendido como la puesta en práctica de hipótesis y teorías construidas por los propios niños y niñas, se refleja con las experiencias de exploración, creación y validación con el territorio, son escuchadas y comprendidas por otros, cuando sembramos una semilla, preparamos un remedio natural, observamos las funciones del compost y recolectamos memorias en torno a las plantas medicinales, estamos haciendo un trabajo experimental situado, construido desde el sentido en el hacer colectivo, proponiendo nuevas ideas, acercándonos a otros saberes y sobre todo renovando la memoria biocultural. El proyecto se convierte en varios escenarios de construcción colectiva, donde se valora el error como oportunidad de aprendizaje, se reconocen los distintos ritmos y se fomenta la construcción de	Durante la actividad de preparación del compost y la siembra de limonaria, los niños y las niñas estaban inmersos en su quehacer con la tierra, formando pequeños surcos para sembrar. En medio de este arado, comenzaron a encontrar distintos animales del suelo, como lombrices y chizas, lo cual despertó gran curiosidad en el grupo, la maestra Rosita, en su rol de mediadora de preguntas y aprendizajes, invitó a observar con atención y lanzó una pregunta provocadora: “¿Por qué creen que la chiza tiene negro en la parte de la cola?” Esta observación generó aún más interés y abrió un espacio de diálogo e indagación. A partir de allí, surgió una nueva pregunta entre los niños: “¿De qué se alimenta la chiza? Y si la dejamos en el compost, ¿se comerá a las lombrices?” Estas preguntas espontáneas, nacidas del contacto directo con la tierra y sus seres vivos, abren camino a una experiencia de aprendizaje significativo, donde el asombro y la curiosidad se transforman en motores del conocimiento, a través del descubrimiento de la chiza, las lombrices y otros organismos del suelo, los niños y niñas comienzan a comprender que la vida bajo la tierra también cumple funciones esenciales en el equilibrio de los ecosistemas. Este encuentro se convierte en una oportunidad para fortalecer el vínculo con el proceso de compostaje, permitiendo que los niños y niñas continúen construyendo su compost como un acto de
--	--	--	--

		sentido propio en cada experiencia pedagógica. Le apostamos a una educación en la que los niños y niñas puedan conectarse con su entorno, explorar sus preguntas, construir saberes desde lo ancestral y lo cotidiano, y generar transformaciones que dignifiquen su vida y la de su comunidad. De esta manera, el proyecto pedagógico se convierte en un acto de resistencia frente a las formas de enseñanza, reivindicando la importancia del territorio, la cultura y la experiencia como fuentes legítimas de conocimiento, en este proceso, pretendemos que los niños y las niñas se reconozcan como parte fundamental de su entorno,		cuidado hacia la tierra que sostiene sus siembras, este espacio de aprendizaje no solo involucra acciones concretas como recolectar materia orgánica, clasificar residuos o mezclar los ingredientes adecuados, sino que también permitió introducir pautas esenciales sobre el mantenimiento del compost, como la proporción entre materiales secos y húmedos, la aireación, la humedad y el tiempo necesario para que los componentes se transforman en abono fértil.
--	--	---	--	--

Caléndula en las manos y amor en el corazón. ¿Qué remedios caseros utilizamos?	La jornada se centró en la preparación artesanal de un ungüento de caléndula como un gesto de cuidado y un regalo especial para las mamás en su día. Los niños y niñas participaron de todo el proceso: observar la planta, reconocer sus semillas, conversar sobre sus usos medicinales, preparar el baño María, revolver la mezcla y envasar el ungüento. Lo que al inicio parecía una actividad manual se transformó en un encuentro lleno de sentidos y emociones, donde el cuerpo, la memoria y el afecto se unieron al aprendizaje. Entre olores, colores y preguntas espontáneas, comprendieron que lo que se hace con las manos y el corazón tiene un valor distinto y profundo.	fortaleciendo su identidad y su sentido de pertenencia, a través del diálogo, la exploración y la creación colectiva, se promueve una educación que trasciende lo instrumental para convertirse en una práctica de vida, en la que la memoria biocultural y los saberes campesinos ancestrales se revitalizan y se proyectan hacia nuevas formas de aprender y habitar los territorios		Esta actividad surgió del deseo de reconocer en las plantas no solo un alimento, sino una medicina, la pregunta mediadora nos dio paso para realizar una actividad que se centrará el uso de las plantas medicinales como remedios caseros curativos, a partir de allí tomamos la caléndula como horizonte para su reconocimiento, sus propiedades curativas y su profundo vínculo con el cuidado del cuerpo y del alma, dieron lugar a una conversación cercana y vivencial, los niños y las niñas conocerán sus usos tradicionales y la importancia que ha tenido en muchas casas como medicina natural, se realizó colectivamente un ungüento a base de vaselina pura y flores secas de caléndula, permitiendo que cada niño y niña participará del proceso observando, oliendo, tocando y mezclando los ingredientes. El ungüento tenía como objetivo ser un regalo para sus madres o cuidadoras, acompañado de una tarjeta hecha por cada niño o niña, en ella escribirán un acróstico creado a partir de una palabra que, para ellos y ellas, represente o identifique de manera especial a sus mamás, que surja desde el corazón, y que podrán complementar con dibujos o frases que expresen el sentido de este gesto de cuidado y gratitud hacia ellas.
Sembrando una parte del todo de nuestro todo,	En este momento del proyecto incentivo a los niños y las niñas a			Esta pregunta surge a partir de la siembra genuina que realizamos junto a los niños y las niñas con la

caléndula, limonaria, hierbabuena y menta. ¿Podemos sembrar con la raíz?	explorar sus intereses entorno a las plantas medicinales y su relación con el cuidado del cuerpo, entre la diversidad las plantas, eligieron aquellas que atraviesan, la memoria, el que hacer, la palabra y la cotidianidad de sus familias, así este proceso no se limitó a sembrar esqueje, sino de sembrar también el saber: el cuidado, el uso y la historia que cada planta guarda en su raíz.			limonaria, durante este proceso, Farid encontró una planta con su raíz expuesta y, con curiosidad, se preguntó —y nos preguntó— si era posible sembrarla con la raíz, a lo que respondimos que lo descubriremos juntos. Así nace la actividad de siembra por esquejes y por semillas, brindando a los niños y niñas la oportunidad de explorar distintas formas de reproducción de las plantas y de ampliar su comprensión sobre los ciclos de la vida, esta experiencia no solo permite observar y experimentar los procesos implicados en la siembra, sino también abrir un espacio para el asombro, la pregunta y el aprendizaje. Al sembrar por esquejes, los niños y las niñas observaron cómo una parte de la planta una rama, una hoja o una raíz puede dar origen a una nueva vida, lo cual generó reflexiones sobre la resiliencia de la naturaleza y su capacidad de regeneración, Por otro lado, al sembrar de semillas, se conectaron con la idea de la espera, el cuidado paciente y la transformación silenciosa, reconociendo el poder que habita en lo pequeño.
Sembrando palabras, abonando sueños, nombrar y nutrir nuestra huerta ¿Cuándo le ponemos el abono a la tierra?	Este hilo que se va tejiendo, sin orden fijo, abre caminos para encontrar nuevas maneras de enseñar y aprender sobre el cuidado propio, el cuidado del otro y de todo aquello que habitamos, en			La tierra, el sol, la montaña, fueron acompañando la palabra y la voz de los niños y las niñas alrededor de la huerta, el propósito de este espacio era hacer memoria, en torno a lo que hemos hecho en la huerta medicinal, en este diálogo las palabras de Vladimir, Farid, Alison, Isabella, Andrés, Santiago y demás niños y

¿Para qué abonamos la tierra?	esta ocasión, el saber del abonar la tierra que transmiten los niños y las niñas, surge como una mediación viva que nos hace recordar que proteger es un acto de amor y memoria, que florece en la vida diaria, que se materializan en acciones cotidianas de corresponsabilidad y memoria.			niñas, se entrelazaron; en palabras de Vladimir “<i>hemos realizado un compost que se vuelve abono para el cuidado de la tierra</i>” Alison expresó “<i>aprendimos el cuidado del compostaje en la tierra y como los gusanos ayudan con sus SS que los residuos se descomponen y los elementos del compost se vuelvan abono</i>” Andrés menciona “<i>aprendimos a sembrar y a cuidar la tierra</i>”, Farid menciona “<i>aprendí a trabajar en compañía de mis compañeros/as a escucharnos y comprender a los otros</i>” La voz de los niños y las niñas de San Cayetano siempre fueron presentes en este proyecto, aún más en el hacer, se tuvo la oportunidad de vincular al abuelo de Andrés, quien a partir de sus saberes nos aportó conocimientos previos del compost y de los movimientos constantes que se le deben hacer para mantenerlo sano, los niños y las niñas estuvieron presentes en este diálogo convirtiéndolo en un puente de conocimiento que no se transmite de manera aislada sino que se teje desde el cuidado y la memoria que nos recuerda que el escuchar también es una forma de aprender y en ese acto nos reconocemos como parte del todo. El videoclip es la muestra de la voz, del hacer, del abrazo, de la risa y el regaño, hace parte de este todo, de los niños y las niñas, de las maestras en formación, de la maestra titular, del Abuelo de Andrés, de la huerta de plantas medicinales,
--------------------------------------	--	--	--	--

				del compost, de la montaña, del sol y la tierra.
Carta para nosotros ¿Cómo podemos proteger la siembra del sol, la lluvia y la vaca?	Este espacio dio lugar a dos momentos significativos que permitieron comprender la huerta como un inicio para encontrar nuevas formas de ser y estar en la escuela, el cuidado, como eje transversal del proyecto, ha permitido que los niños y las niñas, reflexionen del cómo proteger y acompañar a las plantas, de allí nace la idea de construir una casita, como ellos la llamaron, para resguardar lo sembrado, al mismo tiempo, se abrió la posibilidad de pensar en el cuidado de sí mismos y en la importancia de reconocer que, al igual que las plantas, también merecemos, compañía, amor y ternura para crecer.			La huerta de oro resistente a todo, nace desde un interés genuino de los niños y las niñas, por cuidar la tierra que siembran en su cotidianidad, del mismo modo cuando se cuidan por una gripe o quemadura, este proyecto nace de ellos y para ellos, mientras que las maestras en formación asumieron un rol de acompañamiento, orientando el camino que a los niños y las niñas querían reconocer acorde a sus preguntas, respuestas y reflexiones a los cuidados que deben construir en ellos mismos y la tierra, el último encuentro fue un apertura al espacio para dialogar cómo podríamos preservar la huerta por el sol, la lluvia y las vacas que rodean la escuela. En esa construcción de diálogo uno de los niños mencionó que hacerle una “casita” para cuidar de ellas como si fuera un hogar, ese gesto simbólico se convirtió en una invitación a reconocer a los esquejes no solo como un recurso natural, sino como parte de la vida cotidiana, seres que habitan en nuestro mismo entorno y a quienes cuidar con respeto y amor, así la huerta deja de ser un espacio de cultivo y siembra, se transforma en un aula viva donde los niños y las niñas comparten y crecen con sus semillas y esquejes. En últimas la carta a sí mismos es el reflejo de lo

				que aprendieron y conocieron en este proceso.
--	--	--	--	---

GLOSARIO

- 1) **Territorio:** Es un tejido relacional nos une con la tierra, con los otros seres y con lo que somos. Es memoria, alimento, raíces y comunidad.
- 2) **Huerta como aula viva:** Espacio de diálogo, de encuentro de compartir la palabra, donde los niños experimentan, exploran y aprenden a través de la siembra y el cuidado de las plantas medicinales
- 3) **Sentipensar con la tierra:** Forma de conocimiento que integra la razón y el sentimiento, reconociendo que el aprendizaje y la vida están profundamente conectados con el territorio (Escobar, 2014).
- 4) **Compost:** Mezcla de desechos orgánicos como hojas, restos de comida y tierra que, al descomponerse, se convierte en abono natural rico en nutrientes para las plantas.
- 5) **Paca digestora Silva:** Es una forma de aprender a cuidar lo que la tierra nos entrega. En ella, los desechos de la cocina, las hojas secas, los restos de poda o incluso las heces de los animales se transforman, poco a poco, en vida nueva. Todo ocurre en ausencia de oxígeno, en un proceso silencioso pero lleno de sentido, donde lo que antes considerábamos basura vuelve a ser abono, alimento para la tierra.
- 6) **Limonaria:** Huele a limón fresco y da una sensación de fresquito. La usamos para hacer aromáticas que ayudan a la barriga y para relajarnos. Sus hojas largas se mueven bonito con el viento y también espanta los zancudos.

- 7) **Caléndula:** Tiene flores naranjas y amarillas muy lindas. Su olor es suave y dulzón. Sirve para curar raspones, para la piel irritada y también podemos hacer cremas o ungüentos con ella.
- 8) **Hierbabuena:** Huele dulce y fresco. Sus hojas son verdes y suaves, con tallos delgados. Sirve para aromáticas, aliviar los dolores del alma y de la barriga.
- 9) **Menta:** Su olor se parece mucho al de la hierbabuena, por eso a veces las confundimos. Es una planta medicinal que ayuda a aliviar dolores y se usa para preparar infusiones. Nuestras abuelas también la utilizan en comidas, ungüentos y cremas.
- 10) **Ruda:** Tiene un olor fuerte y muy particular que muchos dicen que espanta lo malo. Es una planta medicinal que se usa para calmar los nervios y proteger la casa. Nuestras abuelas cuentan que tener una ruda cerca atrae la buena suerte y aleja las malas energías.
- 11) **Romero:** Su olor es fresco y fuerte, y lo usamos mucho para darle sabor a las comidas, especialmente carnes, y también para preparar infusiones medicinales. Nuestros papás, abuelas y abuelos dicen que tener romero en casa trae buena suerte, pero que es una planta muy celosa. Además, sirve para el cabello y para aliviar dolores de cabeza, cansancio y problemas digestivos.

Nota: Estas plantas, como muchas otras, merecen que les hablemos bonito, que las tratemos con cariño, contándoles nuestros secretos y también nuestras tristezas. Ellas nos escuchan, nos acompañan y nos enseñan que el amor y el cuidado se reflejan en cada gesto. Cada vez que tomamos algo de ellas, ya sea para sembrarlas o para recoger sus frutos, no solo las usamos: las abrazamos con nuestra atención, las honramos y las agradecemos por todo lo que nos dan. Les hablamos, les cantamos y ponemos “ojos de Dios”, los guardianes que las protegen, para que crezcan fuertes y llenas de vida.

Capítulo 6 Implementación y reflexiones del Proyecto pedagógico

Este capítulo es la reflexión pedagógica sobre el hacer y aprender desde la escuela rural y sus posibilidades, reconociendo las voces de los niños y las niñas que habitan San Cayetano, su curiosidad, sus inquietudes, relatos y saberes fueron el corazón del proyecto, permitiéndonos comprender que la huerta no solo fue el cultivo de plantas medicinales, sino también memorias, vínculos y aprendizajes compartidos.

En este marco, el Buen Vivir se constituye como un eje transversal que atraviesa cada acción y cada aprendizaje en la huerta de San Cayetano. Entendemos el Buen Vivir no solo como un concepto teórico, sino como la práctica de relaciones equilibradas y respetuosas entre las personas, la comunidad y la naturaleza, donde cada niño y cada niña puede reconocer su papel en el cuidado de su territorio y de sí mismo. Desde esta perspectiva, cada gesto de sembrar, regar, observar y dialogar con la tierra y las plantas se convierte en un acto que articula bienestar, pertenencia y respeto por la vida en todas sus dimensiones.

El Buen Vivir también nos invita a valorar los saberes ancestrales campesinos como una fuente de conocimiento que enseña a habitar el mundo de manera sostenible, a reconocer la interdependencia entre los seres y a fortalecer vínculos con la memoria del territorio. Así, el proyecto no solo buscó la adquisición de aprendizajes académicos o prácticos, sino también fomentar experiencias que desarrollen la autonomía, la colaboración, la curiosidad y la alegría por aprender, principios que se sostienen en la ética del cuidado y la armonía que propone el Buen Vivir.

Cuando iniciamos nuestro caminar por la escuela San Cayetano, evidenciamos la desconexión existente entre el conocimiento propio y los contenidos formales u oficiales escolares, evidenciando cómo el discurso y exigencias formales desde estructuras institucionales adquirirían mayor relevancia en los desarrollos académicos, y se desplazan los

saberes campesinos como tejer, cocinar, cuidar, sembrar, cosechar. A partir de la experiencia en San Cayetano y acompañadas por los planteamientos de Segura (2016), decidimos irrumpir en esta lógica que desplaza los conocimientos ancestrales campesinos propios, en coherencia con:

Los aprendizajes que realmente necesitamos para vivir se logran en la vida misma. En la cotidianidad aprendemos las matemáticas más esenciales y el uso y manejo de las interacciones con el planeta y con todo lo que lo habita. En la vida, viviendo, aprendemos a lanzar objetos sin haber estudiado el movimiento parabólico, a saltar, correr o eludir obstáculos y personas, (p.13).

Esto fue posible a través de una metodología pedagógica las ATAS, que posibilitó un espacio donde se compartieron, vivenciaron y reconocieron los saberes e intereses tanto de las maestras en formación como de los niños y las niñas, además, este proceso fue construido a partir de las intenciones y vivencias nuestras en el ejercicio de la práctica, y también impulsado por los niños y las niñas frente a sus propios conocimientos de la tierra, la siembra, las plantas medicinales y el territorio. La iniciativa de nuestra propuesta tuvo origen en la exploración del terreno que rodea la escuela San Cayetano, durante un recorrido el hallazgo de una *planta de menta* se convirtió en excusa para abrir preguntas e inquietudes sobre la vida, las plantas y la relación con la tierra, este entramado brindó la posibilidad de oportunidades para resignificar el espacio escolar.

Pensarnos un aula viva, donde los conocimientos propios sobre las plantas medicinales enseñan el camino del cuidado y el arraigo con la tierra en la vivencia de este territorio. En este sentido, como afirma Segura (2000), es fundamental generar espacios donde las voces de los niños y las niñas sean protagonistas, partícipes inquietos y

preguntones, pues solo así se garantiza una articulación explícita con las disciplinas del saber, expresado de la siguiente manera:

Ilustración 7 La curiosidad como mediadora de preguntas.



Nota: 13 de marzo de 2025, Fuente propia.

“lo más exitoso para el clima del aula en cuanto a la construcción de saberes es partir de las iniciativas concretas de los estudiantes y, al dar cuenta de ellas, desplegar intencionada y juiciosamente todos los posibles interrogantes que surjan y profundizar sobre ellos, dándole así sentido y razón de ser a las informaciones que como disciplinas están disponibles en las enciclopedias, tratados, textos e incluso en la escuela”, (Segura, 2000, p.5).

En nuestro proyecto, Las Actividades de Totalidad Abierta (ATAS), son espacios de aprendizaje en los que los niños y niñas no se limitan a recibir información de manera memorística, sino que se adentran con todo su ser. Esto quiere decir explorando, tocando, sintiendo, oliendo, pensando y comunicando lo que viven. No se trata de seguir un plan ni de hacerlo al pie de la letra, sino de abrir espacios donde surjan preguntas, conexiones y

descubrimientos con lo que los rodea, permitiendo así que el conocimiento se construya desde la experiencia, la curiosidad y el hacer.

6.1 Las preguntas posibilitan los horizontes de conocimiento

Las experiencias construidas con los niños y las niñas en torno a sus saberes ancestrales campesinos propios, como el cuidado de las plantas, la relación con la tierra y sus formas de sembrar, emergieron a partir de preguntas problematizadoras formuladas de manera colectiva. Estas preguntas no solo respondieron a intenciones previas de los niños, las niñas y de la maestra, sino que funcionaron como un hilo conductor que abrió la curiosidad y permitió que se reconocieran como portadores de conocimiento sobre su territorio, sus costumbres y sus saberes.

Como mencionábamos anteriormente, las ATAS nos permitieron abrirnos a escenarios más allá del aula, reconociendo la riqueza de los espacios verdes y otras zonas del entorno escolar que antes no eran habitadas por los niños y las niñas. Estos espacios funcionaron no solo como lugares de observación y cuidado, sino también como puntos de encuentro donde las voces de los estudiantes podían emerger con protagonismo. Al generar estos espacios de diálogo e interacción con el entorno, se estimuló de manera natural la curiosidad de los niños y niñas, propiciando preguntas genuinas que se convirtieron en la clave para explorar y comprender su territorio y el mundo natural que los rodea.

Un ejemplo claro de esto ocurrió con la caléndula que los niños y niñas habían sembrado desde semilla: al observar cómo la planta completaba su ciclo y comenzaba a esparcir sus semillas, surgieron múltiples interrogantes sobre cómo brotan las semillas, cómo se cuida la planta y cómo se reproduce la vida en la huerta. Este proceso permitió que ellos y ellas no solo observaran, sino vivieran y comprendieran el ciclo de la semilla, mientras Andrés tomaba la voz para explicar a sus compañeros cómo se había desarrollado la planta y cómo brotaban sus semillas, reconociendo así su propio protagonismo en el cuidado y conocimiento del entorno.

Ilustración 8 Raíces, brotes y memoria.



Nota Fecha: 06 de octubre del 2025, Fuente propia.

Fue a partir de esta disposición a preguntar y explorar que se configuró el proceso que detallamos a continuación, bajo el título: “Las preguntas posibilitan los horizontes de conocimiento”. Aquí se evidencia cómo las interrogantes formuladas colectivamente no solo guiaron la construcción de la huerta y el cuidado de las plantas, sino que también consolidaron un aprendizaje significativo, donde cada niño y niña se reconoció como protagonista activo de su propio proceso, fortaleciendo su vínculo con la tierra, sus saberes y la memoria de su comunidad.

En este contexto, entender la pregunta problematizadora implicó verla como una invitación a explorar, a cuestionar y construir aprendizajes desde los propios intereses de los niños y las niñas, transformando la huerta medicinal en un espacio vivo que conecta y dialoga con sus experiencias previas, enriquece la comprensión del entorno y las transforma desde la práctica cotidiana, articulándolo con lo que plantea Segura sobre la importancia de partir de los saberes e inquietudes de los niños y las niñas.

Ilustración 9 La pregunta como mediadora del saber.



Nota: 21 de abril del 2025, fuente propia.

Como se mencionó anteriormente, los momentos propiciados en las ATAS hicieron que los encuentros con los niños y las niñas fueran enriquecedores y significativos dentro del proyecto, para nosotras como maestras y para ellos y ellas, este camino se tejió en desde el diálogo entorno a la exploración del territorio, al encontrar *la menta* como excusa valida, los niños y las niñas se preguntaron: *¿qué más podemos sembrar aquí?*, en torno a esa disposición curiosa también se preguntaron *¿Los elementos están en la tierra?*, a partir de allí, nace un entramado de momentos llenos de preguntas tales como *¿se puede sembrar desde la raíz?*, del mismo modo se propician espacios, que dan continuidad a la experiencia de sembrar con esquejes, y entonces surgen interrogantes en torno al cuidado de la tierra y de las plantas tales como: *¿qué tipos de compost existen?*, *¿cómo podemos hacer nuestro propio abono?*, y *¿ la caléndula que nos permite sanar?*.

Estas preguntas, se convirtieron en hilos conductores del proceso pedagógico, pues no solo orientaron la construcción de la huerta de plantas medicinales y la elaboración del

compost, a través de la paca digestora silva, sino también reafirmar que el aprendizaje más significativo nace de la curiosidad y de la capacidad de preguntar. En este sentido, como sostiene Walter Omar Kohan, *“la infancia es la fuerza de recomienzo, la potencia misma del preguntar que reabre posibilidades infinitas”* (Kohan, 2011, p.34), recordándonos que el acto de preguntar constituye un motor de autonomía, reflexión y construcción de sentido en las infancias.

Así, la pregunta se constituyó en una apertura a un diálogo de saberes, permitiendo que los niños y las niñas se reconocieran como protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje.

6.2 Sentido y pertenencia en el aprendizaje

Partiendo de la idea de que los niños y las niñas tienen intenciones e intereses propios sobre el entorno natural que habitan, este proyecto posibilitó que el aprendizaje surja desde sus intereses y experiencias, vinculándolo con su vida cotidiana y su territorio. Brindarles la posibilidad de encontrarse con el conocimiento que realmente les interesa significó darles la oportunidad de reconocerse en la escuela como sujetos activos del saber, construyendo aprendizajes que tuvieran sentido y relevancia para ellos mismos.

En esta línea, retomamos a Segura (2016), quien afirma que

Ilustración 10 sembrando amor, resistencia y cuidado.



Nota: 03 de junio del 2025, fuente propia.

El deseo de saber existe

espontáneamente en los niños sobre todo si no han sido pervertidos por ciertas imposiciones externas que hacen que los niños “tengan que aprender” lo que les imponen otros, aunque para ellos tales aprendizajes no posean ninguna justificación, mientras sus propias inquietudes, lo que ellos de veras desean saber, no encuentra la atención en la escuela (p.4).

Esta perspectiva nos muestra que el aprendizaje en este proyecto se diferencia de otros enfoques tradicionales, ya que no se centra únicamente en contenidos impuestos o académicos, sino que se enraíza en la vida real de los niños y niñas, sus intereses y las relaciones que establecen con su entorno.

La experiencia vivenciada a través de cada una de las ATAS permitió un entramado de diálogos y la escucha atenta de las voces de los niños y las niñas en torno a sus conocimientos sobre las plantas y el cuidado de la tierra. Como plantea Escobar (2014):

"El diálogo de saberes es fundamental para construir mundos más justos y sostenibles, porque reconoce la validez de los conocimientos locales y ancestrales frente al dominio del conocimiento moderno occidental" (pág.25).

En esta línea, este proyecto les permitió, a través de sus propias preguntas, explorar nuevas formas de cuidar el territorio, como se dio en la elaboración del compost mediante la paca digestora silva, dar lugar a distintas maneras de sembrar y, sobre todo, apreciar la planta como un ser que porta vida y memoria.

Ilustración 11 Construyendo, desde la palabra y el hacer.



Nota : 12 de agosto del 2025, Fuente propia.

Este diálogo, experiencias y prácticas dieron origen a la construcción de una huerta de plantas medicinales “*resiste a todo*”, que abraza y acompaña los saberes de los niños y las niñas de la Escuela Rural San Cayetano. Aunque el tiempo de nuestro acompañamiento limitó los procesos, se logró consolidar un espacio de Aula Viva, donde los aprendizajes se construyen desde la pertenencia, la identidad y la conexión profunda con el territorio, comprendiendo que el conocimiento que surge de las plantas, de la tierra y de la huerta se entrelaza con la vida de quienes lo habitan, reafirmando la relación especial entre la tierra, el cuidado y la memoria viva.

6.3 La voz como mediadora de los conocimientos propios

“El cuidado no es un acto puntual ni un sentimiento pasajero; es una actitud permanente de relación amorosa con uno mismo, con los otros y con la naturaleza. Es el modo de ser que da sentido y profundidad a la existencia”

Boff

Ilustración 12 Las voces como mediadoras de conocimientos.



Nota: 17 de marzo del 2025, Fuente propia.

A partir de los diálogos que tejimos, las preguntas que nos hicimos continuamente tanto los niños y las niñas como nosotras mismas se van abriendo caminos de reflexión. ¿Por qué es tan importante generar diálogos? Es allí donde nacen mundos posibles, nuevos saberes, perspectivas, historias y memorias. Es allí donde nos repensamos y comprendemos lo necesario que es conversar con los niños y niñas en lo cotidiano, con quienes nos acompañan día a día en nuestro transitar por este mundo. Estamos seguras del impacto tan grande que esto ha tenido: cada espacio de diálogo nos invita a escuchar al otro, con la misma

importancia con la que escuchamos nuestra propia voz. Escuchar al otro es también abrir el corazón para entender lo que pasa por su mente, lo que recuerda y lo que lo habita.

En este ítem, se enfatiza cómo el aprendizaje se activa a través de la palabra, la escucha y la reflexión compartida, que la construcción del conocimiento no es un proceso individual, sino que surge de la interacción y la comunicación con otros. Este enfoque se diferencia de otros ítems porque aquí el aprendizaje se centra en la mediación de la voz y el diálogo, donde escuchar y hablar construyen sentido, vínculo y memoria compartida, más allá de la acción directa sobre la huerta o los objetos de aprendizaje.

Ilustración 13 Encuentro que transforman el saber, entre pétalos y aromas.



Nota: 16 de mayo del 2025, Fuentes Propia.

En este transitar por la huerta, los diálogos nos han enseñado que además de sentir, oler y tocar la tierra, el acto de compartir la palabra le otorga a todo este proceso un sentido profundo. Cuando escuchamos a uno de nuestros niños, Bladimir, nos habla de la huerta que tiene en su casa y de por qué para él es importante cuidar un compost, reconocemos cómo el

cuidado no se limita a sí mismo, sino que se extiende a su entorno natural. Como lo plantea Boff: *“El cuidado es más que un acto; es una actitud. Representa una forma de ser, de relacionarse con los otros y con el mundo. El cuidado se sitúa en el nivel más profundo del ser humano, allí donde se toman las decisiones fundamentales que dan rumbo a la existencia”* (Boff, 2002, pág.72). En su testimonio aparecen las memorias de su territorio y las historias de las personas que lo han acompañado.

Lo mismo sucede con Isabella, quien nos comparte los saberes que ha ido

Ilustración 14 Reflejo de nuestros conocimientos.



aprendiendo a través de la huerta, dejando ver cómo su curiosidad se entrelaza con lo que ha escuchado en su familia. También Farid nos recuerda, con entusiasmo, que “aprendí a trabajar en compañía de mis compañeros/as, a escucharlos y comprender a los otros”, Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025) mientras Alison expresa que “aprendimos el cuidado del compostaje en la tierra y cómo los gusanos ayudan a que los residuos se vayan descomponiendo y los elementos del compost se

vuelvan abono”, Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025) Andrés, por su parte, menciona con orgullo que “aprendimos a sembrar y a cuidar la tierra”, Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025) Hemos tenido la oportunidad de generar diálogos con el abuelo de Andrés y para nosotras ha sido muy enriquecedor aprender de él, de sus saberes y de sus quehaceres en vínculo con la tierra, reafirmando que las voces tejen la memoria viva de este territorio.

Estas voces, junto con muchas otras, nos mostraron que el diálogo no es solo un medio para comunicar, sino una forma de tejer la memoria viva con el territorio. Las bitácoras que realizamos junto a ellos y ellas guardan estos relatos, esas preguntas y esas certezas, y son una huella del sentido profundo de lo que vamos construyendo juntos y es un aprendizaje que nace de la palabra, del cuidado y de la experiencia compartida

6.4 Construir, aprender y dignificar desde el conocimiento propio y colectivo

Hablar de crear, probar y significar es hablar de la vida que tomó forma en la huerta medicinal. Cada niño y cada niña, desde su experiencia y saber, aportó algo distinto, y en ese encuentro con las voces de los demás se construyó un saber que no fue meramente individual, sino profundamente colectivo, que se manifestó en cada acción, en cada semilla sembrada y en cada gesto de cuidado compartido.

Cuando hablamos de crear, nos referimos a los diferentes espacios de la huerta como aula viva, donde los niños y las niñas tuvieron la oportunidad no solo de interactuar, sino también de hacer, vivir y aprender de ella. Al involucrarse directamente en el compost, la siembra y el cuidado de las plantas, mostraron cómo desde su autonomía y sus saberes previos podían dar un sentido propio a cada experiencia. Al mismo tiempo, estas acciones se fueron enlazando con las historias de sus familias y los aprendizajes

Ilustración 15 Averiguando un poco sobre el compost



Nota: 12 de mayo del 2025, fuente propia.

transmitidos de generación en generación, construyendo un conocimiento que se siente y se vive en el cuerpo y en la memoria.

Ilustración 16 Construyendo nuestro propio compost



Nota: 12 de mayo del 2025, fuente propia.

Ilustración 17 Curiosidades que nos surgen.



Nota: 03 de junio del 2025, Fuente propia.

Con ellos y ellas levantamos un compost, sembramos, dialogamos y pensamos en el cuidado de nosotros mismos y del otro. Al hacerlo, descubrimos que el compost no sólo aporta nutrientes a la tierra, sino que refleja cómo cada elemento y cada acto de cuidado nos recuerda que hacemos parte de un todo. Cuidar el compost, las plantas y a nosotros mismos es comprender el cuidado como un acto de amor y de resistencia,

La experiencia en la construcción y sostén de la huerta les da sentido a estos espacios, ya que les permitió involucrarse plenamente y ser partícipes activos en cada creación, desde la preparación de la tierra hasta el cuidado de cada planta. Al actuar juntos, las voces, gestos y saberes se entrelazaron en un tejido común, donde los aprendizajes se hicieron vivenciales, cargados de emoción, curiosidad y asombro.

El cuidado de las plantas, del otro y de sí mismos emergió como un principio transversal que orientó las jornadas, mostrando cómo el saber campesino ancestral se expresa en los oficios cotidianos y en la sensibilidad con que se transmiten las prácticas. Desde este horizonte, los objetivos planteados se fueron tejiendo en la experiencia; diseñar e implementar la huerta significó mucho más que tener un lugar para sembrar, fue organizar un aula que respira con la vida del territorio, donde cada rincón invita a aprender y cada práctica cotidiana se vuelve enseñanza. Allí, los saberes ancestrales campesinos propios se hicieron presentes y cobraron fuerza, reconociéndose como una herencia viva que sigue floreciendo en el presente.

Ilustración 18 Construyendo entre todos.



Nota: 03 de junio del 2025, Fuente propia.

En este escenario, aprender fue también recordar lo que se ha transmitido de generación en generación, reconocer la sabiduría que habita en la tierra y proyectar una identidad que se sostiene en pertenencia al territorio.

Ilustración 19 Compartir.



La huerta no solo cumplió con los objetivos del proyecto, sino que abrió un horizonte para comprender la educación como un acto de memoria, de arraigo y de resistencia frente a la homogeneización de los saberes y prácticas escolares que suelen invisibilizar la vida campesina. Lo que vivimos en San Cayetano nos recordó que, a pesar de las dificultades que atraviesa la ruralidad, el conocimiento florece cuando se cultiva desde lo sensible y lo propio, desde la acción compartida y el hacer cotidiano.

Nota: 05 de junio del 2025, Fuente propia.

Capítulo 7 Recomendaciones finales

El proyecto pedagógico “*La Huerta de oro resiste a todo*” desarrollado con los niños y niñas de La Escuela Rural San Cayetano, se convirtió en una oportunidad significativa para comprender la riqueza y complejidad que se habita en los contextos rurales; en ellos se entretienen desarticulaciones que muchas veces responden a lógicas institucionales distantes a las realidades campesinas y de las formas propias de habitar el territorio, sin embargo, también nacen de allí potentes tejidos de vida, donde la palabra, la siembra y la memoria se convierten en caminos para aprender y enseñar desde el sentir, el hacer y el compartir.

La línea de investigación *Educación intercultural y comunitaria (2024)* brindó los lineamientos generales para dar profundidad y coherencia a esta propuesta pedagógica. Nos permitió comprender que la educación no puede ser ajena a las realidades culturales, comunitarias y territoriales de los estudiantes. Este enfoque nos ayudó a pensar un espacio educativo que no solo enseña, sino que vincula a los niños y niñas con su identidad, su historia y su territorio, haciendo de la escuela un lugar donde la memoria y la comunidad se encuentran con el conocimiento.



Nota: 21 de septiembre del 2025, Fuente propia.

Este proyecto es una respuesta a la necesidad de repensar la enseñanza en relación con la tierra, reconociendo que los saberes campesinos ancestrales son una fuente de conocimiento viva, que nutre no solo el aprendizaje académico, sino también la construcción de identidad y pertenencia de los niños y niñas sobre su territorio, reconocer estos saberes como el uso de la caléndula para sanar, las recomendaciones del Mayor Carlos (abuelo de Andrés) sobre los tiempos de siembra, o el respeto que se debe tener hacia la tierra antes de removerla o sembrar esto le da un valor profundo a conocimientos que contienen una profunda sabiduría sobre el cuidado, la reciprocidad y la vida misma.

A través del aula viva, los niños y las niñas comenzaron a relacionarse de una manera más sentida con su entorno, la tierra dejó de ser vista únicamente como un recurso o un

Ilustración 21 Nuestra primera siembra.



Nota: 14 de agosto del 2025, Fuente propia.

medio de producción, para transformarse en un espacio de encuentro, de aprendizaje colectivo y de memoria compartida, cada semilla y esqueje sembrado se convirtió en una oportunidad para dialogar con las historias y las memorias que han construido los niños y las niñas a través de sus familias, reconocer estas voces intergeneracionales a través de ellos y ellas fue esencial para revitalizar la memoria biocultural y nuevas formas de enseñar y aprender en la escuela.

Implementar un proyecto fuera de los parámetros institucionales fue, sin duda, un acto de resistencia pedagógica, significó cuestionar los límites impuestos por las

estructuras escolares tradicionales y apostar por una educación más situada, viva y sentipensante, donde el conocimiento no llega impuesto desde afuera, sino que nace del territorio, de las experiencias cotidianas y de los saberes que cada niño y niña porta en su relación con sus familias y con la tierra.

Esta apuesta pedagógica permitió reconocer que los aprendizajes más significativos no siempre se encuentran en las cartillas o las mallas curriculares, más bien, en los gestos cotidianos: en las manos que siembran, en las voces de los mayores a través de las palabras de los niños y las niñas, en los cuidados hacia la tierra y en las conversaciones que nacen al observar cómo germina una semilla o en el cuidado de la tierra por medio del compost,

aprender dejó de ser un proceso lineal o memorístico para transformarse en una experiencia colectiva, donde el error, la curiosidad y el asombro también se convirtieron en aprendizajes.

En este camino, el acto de enseñar se transformó en un acto de reciprocidad: enseñar fue también aprender, y aprender implicó cuidar. La experiencia nos mostró que educar desde el territorio es educar desde la vida misma, desde la observación de los ciclos naturales, el reconocimiento de la interdependencia entre todos los seres y la comprensión de que el saber no se posee, sino que se comparte, se protege y se cultiva como una semilla que germina en comunidad.

Nota: 2 de octubre del 2025, Fuente propia.

Ilustración 22 Ojos de Dios.



De esta manera, el proyecto no solo transformó las prácticas pedagógicas, sino también las formas de comprender la escuela y su papel dentro de la comunidad, la escuela dejó de ser un lugar de transmisión de contenidos para convertirse en un espacio de creación, de resistencia y de esperanza, donde el saber se siembra, se cuida y florece junto con la tierra y sus habitantes.

Ilustración 23 El quehacer fortalece los vínculos



Nota: 08 de agosto del 2025, Fuente propia.

De este modo, “*La Huerta de Oro resiste a todo*” no fue únicamente un espacio para sembrar y cosechar plantas, sino también un lugar para sembrar preguntas, esperanzas y vínculos, se desarrolló con el propósito de interiorizar el *buen vivir*, comprendiendo lo como una forma de existencia colectiva que busca la armonía entre los humanos, la comunidad y la naturaleza, en este sentido, la huerta actuó como una mediadora que permitió a los niños y niñas reconocerse como cuidadores del territorio, como portadores de saberes familiares y como aprendices de la vida misma.

El buen vivir se manifestó en lo cotidiano: en el respeto por los ciclos de la tierra, en la gratitud al sembrar y cosechar, y en el compartir entre otros, también en el reconocimiento de que el bienestar propio está profundamente ligado al bienestar del entorno, de esta manera, la huerta se transformó en un aula viva donde los valores del cuidado, la solidaridad y el respeto mutuo florecieron como aprendizajes esenciales. A su vez, este espacio se configuró como un acto de resistencia frente a los modelos de vida que privilegian la competencia, el

consumo y la desconexión con la naturaleza. Apostar por el buen vivir significó recuperar las formas ancestrales de relación con la tierra, entendiendo que el conocimiento no se mide por la acumulación de información, sino por la capacidad de habitar en equilibrio y en relación con los otros seres que nos rodean.

El proceso de la huerta no solo nos permitió interactuar y acercarnos a nuestro entorno natural, sino que nos confirmó la importancia de volver a mirar lo que nos rodea cotidianamente. Más allá de sembrar o cuidar las plantas, este espacio nos mostró que estar en contacto con la tierra es una forma de reconocernos a nosotros mismos, de reencontrarnos con nuestras raíces y con aquello que nos habita. En cada siembra, en cada conversación y en cada cuidado compartido, comprendimos que la relación con la tierra, con las plantas y con

Ilustración 24 Huerta de oro resiste



Nota: 2 de octubre del 2025, Fuente propia.

los otros seres vivos es también una relación con nuestro propio ser.

En sintonía con todo lo vivido y tejido durante este proceso, sentimos importante recoger aquello que floreció en los niños y las niñas a través del hacer, el preguntar, el escuchar y el compartir. Por esto realizamos una recopilación de sus voces y de algunos relatos en video, donde nos contaron no solo qué aprendieron, sino cómo este camino con la huerta medicinal los tocó, los movió y los llevó a mirar la tierra desde otros lugares. Más allá de respuestas esperadas, lo que compartieron nace del sentir: del cuidado, de la curiosidad, del asombro y de la forma en que cada experiencia se hizo parte de su vida cotidiana.

A continuación, presentamos estas voces que guardan la memoria de lo vivido y nos muestran cómo la huerta se convirtió en un espacio para aprender con el cuerpo, con el corazón y con el territorio...

Josué (6 años) nos compartió su aprendizaje sobre el cuidado de la naturaleza: “Yo lo que he aprendido es a cuidar las plantas, cuidar la naturaleza para que den comida, la comida para cosechar, cosechar las plantas, cuidarlas con el compost.”

Valeria (5 años) agregó en la conversación cómo participaron en la elaboración del compost: “Yo le eché cáscaras, cartón, pasto, hojas quemadas, (hojas secas) y agua al compost.”

Sofía (6 años) nos recordó el propósito de todo este trabajo: “Hicimos el compost para ponerle a las plantas y que crezcan.” Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025)

Alisson (9 años) al preguntarle qué ha sido necesario para que las plantas crezcan y estén tan bien cuidaditas, nos dijo: “*El agua, la tierra y el sol... y también el cuidado y el cariño*”. En sus palabras aparece la comprensión de que la siembra es un acto que se acompaña desde la ternura. Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025)

Bladimir (12 años) expresó que se queda con el aprendizaje de todo este tiempo: *“Nos enseñaron a hacer compostaje y a cómo cuidarlo.”* También nos habló de la caléndula, y cómo sus semillas *“se esparcen cuando ya están listas, una por una, para que así sigan creciendo otras”*. Su mirada reconoce los ciclos de la vida y la manera en que la naturaleza se regenera por sí misma. Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025)

Isabella (11 años) compartió cómo ha cuidado las plantas: *“Echándoles agua, hablándoles bonito.”* Nos contó que su abuelita ya le había mostrado antes las semillas de caléndula, lo cual muestra cómo los saberes familiares se enlazan con la experiencia de la huerta. Además, recordó: *“Hicimos el compost con la ayuda de ustedes y de mis compañeros.”* Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025)

Andrés (8 años) al preguntarle cómo se ha sentido en el proceso, nos dijo: *“He aprendido a cómo crecen las plantas... bueno, eso ya lo sabía porque mi abuela y mi abuelo siempre siembran flores.”* Reconoce así que la huerta no le es ajena, sino parte de su propia historia familiar. Sobre el cuidado, agrega: *“Le pusieron abono, le pusieron amor, agua, el cuidado del sol y de la lluvia.”* Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025)

Jerónimo (6 años) nos recordó la parte más espiritual y sensible del cultivo: *“Para cosechar las plantas tenemos que hablarles bonito y pedirles permiso, tratarlas con amor y respeto.”* Con orgullo compartió que sembró menta y hierbabuena: *“Mira, huela... huele rico.”* También añadió: *“Yo trabajé en la huerta con todos mis compañeros: la caléndula, la limonaria... y nosotros realizamos los Ojos de Dios, que son los guardianes de nuestra huerta.”* Las autoras, (Comunicación personal, octubre 31, del 2025)

Crear esta Aula Viva nos llevó a repensar otras formas de hacer escuela, a entender que el aprendizaje no solo ocurre entre paredes o frente a un tablero, sino también en los caminos, en el olor de la tierra húmeda, en la observación paciente y en la escucha atenta.

Estos espacios que construimos colectivamente, co-creando, nos enseñaron que aprender puede surgir del hacer, del sentir y del observar, y que la escuela puede ser también un territorio vivo donde todo se entrelaza.

En esa misma sintonía, descubrimos que la conversación genuina y llena de significado es parte fundamental de este tejido pedagógico. Escuchar a los niños y a las niñas desde su voz propia, sin forzar respuestas ni buscar “lo correcto”, nos permitió comprender cómo la huerta se convirtió para ellos en un lugar donde podían narrarse, reconocerse y poner en palabras lo que la tierra les iba enseñando. Fue en ese diálogo honesto —ese que nace del corazón y de la experiencia vivida donde aparecieron sentidos profundos sobre el cuidado, la memoria y la relación con el territorio.

A partir de allí, recogimos sus voces, reconociéndolas como parte esencial de lo aprendido y de lo que esta Aula Viva posibilitó.

Formarnos como educadoras infantiles, ha sido también formarnos como cuidadoras de la vida. Reconocimos que la escuela rural es un territorio cargado de saberes, memorias y sentidos, que se revelan sólo cuando nos disponemos a sentir, a escuchar y a aprender desde la experiencia viva. San Cayetano se nos mostró, así como un lugar donde el conocimiento no se impone, sino que se teje con la comunidad, con la tierra y con los niños y las niñas, quienes, desde su curiosidad y su sentir, nos enseñaron que educar es también cuidar y cuidar es una forma profunda de educar.

Este proceso nos llevó a repensar la escuela como un territorio vivo, donde el saber se cultiva junto con la tierra, donde el buen vivir florece en el diálogo y donde resistir al olvido se convierte en un acto cotidiano. En cada semilla germinó una forma de entender la vida,

una invitación a mirar el mundo desde la relación y el cuidado, recordándonos que educar desde la tierra es educar para la vida en plenitud.

Capítulo 8 Referencias bibliográficas y Webgrafía

- Acosta, A., & Rengifo, G. (2014). *El Buen Vivir: Una vía para el desarrollo*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Aguado, A. (2018). *Pedagogía del cuidado: Una perspectiva ética, política y social en educación*. Madrid: Editorial Morata.
- Alejandro García, S., & Mendieta Ramírez, A. (2024). Territorio y memoria biocultural, referentes de la educación intercultural y la NEM. *Cuadernos Fronterizos*, 1(6), 54–58. <https://doi.org/10.20983/cuadfront.2024.6de9>
- Arias, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro, Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), 2004-2012* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL.
- Arias, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Educación y Ciudad, (33), 53–62.
- Arias, J. (2021). El campesinado en la educación rural: Un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54), 173-185.
- Atuesta, K. M. (2023). Corazón- grano de oro : renovación de la memoria biocultural respecto a la siembra del maíz con el Cabildo Indígena Muisca Ancestral de Xuacha, como aporte para el cuidado de la vida.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18440>

- Ávila, L. F., Rodríguez, D., & Rojas, D. A. (2024). *Sabor a campo Márquezuno*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Boff, L. (2002). *Cuidar la vida: Ética y espiritualidad del cuidado*. Madrid: Editorial Trotta.
- Boom, A. (2008). Rostros y rastros del maestro contemporáneo. *Quaestio – Revista de Estudios en Educación*, 14(1), 11-28.
- Bravo Osorio, L. M. (2020). *Ugpachisunchi i katichisunchi kilkaikunata – llevando y trayendo la palabra: Territorio, “saber vivir ahí” y pensamiento Inga* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional].
- Chiquiza, P. A., & Medina, A. A. (2020). *Los saberes de mi tierra: Una propuesta pedagógica en la escuela Frailejonal en la Calera, Cundinamarca*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ciro, E., & A. (2008). Del caucho a la ganadería: Transformación del paisaje en el piedemonte caqueteño, 1887-1965. En A. Buitrago, & E. Jiménez (Edits.), *Gente, tierra y agua en la amazonía* (págs. 105-132). Bogotá, Colombia: Guadalupe.
- Cortes, Beltrán, (2022). Huerta la ilusión un espacio de creación y resistencia, una mirada hacia la montaña
- Choquehuanca, D. (2010). *Hacia la reconstrucción del vivir bien*. América Latina en Movimiento(452).
- Daza, R. (2019). Semillas: El campesinado como sujeto de derechos. En *La lucha por el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos* (pp. 3-8). Bogotá, Colombia: Vía Campesina.

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Popayán, Colombia: Editorial Universidad del Cauca.
- Espinoza, R., Ríos, H. (2017) El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva
- Guerrero, R. (2015) Los saberes tradicionales en el aula de ciencias
- Gómez Bermúdez, M. J., Gualtero Moreno, P. A., Rodríguez Guerrero, V. J., & Rojas Minú, K. D. (2023). *Saberes campesinos de la comunidad de Bradamonte en el municipio de Sibaté: Cartilla pedagógica “Somos campesinos y el campo nos da vida”* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
- Gudynas, E. (2011). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo*. Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- Gudynas, E. (2014). *Buen Vivir: Germinando alternativas al desarrollo*. La Paz, Bolivia: Ediciones CIPCA.
- Gudynas, E. (2019). *Buen Vivir y desarrollo sustentable: Hacia una ética socioambiental*. Montevideo: CLAES.
- Gudynas, E. (2011). *Buen Vivir: Alternativas al desarrollo convencional*. Montevideo: CLAES.
- Huanacuni, A., & Pinedo, R. (2003). *Vivir Bien: Cosmovisión andina y desarrollo sostenible*. La Paz: ISEPA.
- Kohan, W.O. (2011). *Imagens da infância para (re) pensar o currículo*. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação, 1, 1–15.

- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable*. Polis. Revista Latinoamericana, (7), 1–21.
- López, L. R. (2006). Ruralidad y educación rural: Referentes para un programa de educación rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 138-159.
- Mellizo, A. G., & Castro, Y. A. (2022). *Material educativo que reconoce los saberes campesinos en torno al alimento de la vereda Frailejonal en La Calera, Cundinamarca*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Molina, A. y Segura, D. (1991). Las Ciencias Naturales en la escuela. *Revista Investigación en la Escuela*, 14, 19-34.
- Molina, A. y Segura, D (1994) exploración de la posibilidad de aplicación de una alternativa de la enseñanza de las ciencias en el nivel de básica primaria inspirada en las Actividades totalidad Abiertas (ATAs)
- Molina, A. & Mojica, L. (2013). Enseñanza como puente entre conocimientos científicos escolares y conocimientos ecológicos tradicionales. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (12) Edición especial Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural, 37-53.
- Molina, A. (2015). Contribuciones metodológicas para el estudio de las relaciones entre el contexto cultural e ideas sobre la naturaleza de niños y niñas
- Mojica, R. (2018). *Pedagogía de los cuidados: Ética y formación humana en contextos educativos*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Montes, A. F. (2023). *Barro y agua: Amasando ideas hacia una propuesta ambiental en sexto grado del IED La Aurora de La Calera, Cundinamarca*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Núñez, J. (2005). *Prácticas sociales campesinas: Saber local y educación rural*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Parra A., Mateus , J., & Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: El país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65.
- Pérez, E. (2001). Hacia una nueva visión de lo rural. En E. Pérez & M. Farah (Comps.), *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* (pp. 17-37). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Quilaqueo, V. (2018). Buen Vivir y pedagogía de los cuidados. En I. Palacín (Coord.), *Pedagogía de los cuidados: Aportes para su construcción* (p. 80). Madrid, España: Fundación InteRed.
- Rivera S. (2011). “*¡Ahora es cuándo, carajo!*” *Del asalto a la transformación del Estado en Bolivia: Entre el Buen Vivir y el Desarrollo: Una perspectiva indianista*. En Textos para el debate (pp. 169–199). La Paz: Plural Editores / Fondo Indígena.
- Rockwell, E. (1988). *La práctica docente y la formación de maestros*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Rockwell, E., & Gómez, G. (2009). *La escuela y los saberes de la tradición*. México, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Rojas, D. A. (2024). Saberes sobre el uso de las plantas aromáticas de campesinos chipaquences. Un aporte para el fortalecimiento del territorio y cuidado de la vida.. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/20108>.

- Santiago, P; Perdigón, A; Díaz, C; Flórez, E & Perdigón, Sí. (2014) *Memorias orales de Frailejonal. Convenio Patrimonio Cultural Inmaterial desde la perspectiva local.* Bogotá: Ministerio de Cultura & Tropenbos Internacional Colombia
- Segura, D.(2000) *¿Es posible pensar otra escuela?*
- Segura, D. (2016). *De la acción a la experiencia como camino de la sistematización: Elementos de aproximación a una escuela emancipadora.*
- Segura, D. (2020). *Las ATAs: Actividades Totalidad Abiertas.* Corporación Escuela Pedagógica Experimental.
- Segura, D. (2016). *Actividades Totalidad Abiertas: Pedagogía crítica, afectiva y situada.* Bogotá: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- Segura, D. (2009) *La evaluación como imperativo social y necesidad curricular: una contribución insustituible para la aceptación de la arbitrariedad.*
- Toledo, V. M., & Barrera-Bassols, N. (2009). *La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales.* Barcelona, España: Icaria Editorial.
- Torres, C., & Gómez, P. (2020). *Educación y cultura: Currículo crítico o currículo estandarizado, un debate necesario.* Bogotá, Colombia: Editorial Educación Inclusiva.
- Torres, M., & Gómez, R. (2020). *Educación y diversidad cultural: Experiencias rurales y comunitarias en Colombia.* Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural.* Documento de trabajo presentado en el Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.

Alcaldía Municipal de La Calera. (2024). *Plan de Desarrollo Municipal 2024-2027: La Calera un lugar para todos* (Documento estratégico definitivo). <https://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/Transparencia/Normatividad/DOCUMENTO%20ESTRATÉGICO%20DEFINITIVO%20PDM%202024%20-%202027.pdf>

Secretaría de Educación de Cundinamarca. (2022). *Informe sobre educación rural en La Calera*. Bogotá, Colombia: Gobernación de Cundinamarca.

Alcaldía Municipal de La Calera (2023). *Proyecto Educativo Institucional: Contexto y desarrollo educativo de La Calera*. La Calera, Colombia: Alcaldía Municipal de La Calera.

Proyecto Educativo Institucional, Escuela Pedagógica Experimental. (s. f.). *Proyecto educativo institucional EPE*. https://epe.edu.co/wp-content/uploads/2015/04/proyecto_educativo_institucional_epe.pdf

Anexos 1 Formato de ATAS



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

Docente titular:	Maria Claudina Toro Cortes
Docente Asesor:	Rosa María Galindo Galindo
Docentes en formación:	Gabriela Anzola y Alejandra Perea
Nombre de la institución:	Escuela Rural San Cayetano
Grado:	Primero, segundo, tercero, cuarto y quinto (multigrado)
Edad:	6 a 12 años.

Título de la Actividad	Ungüento de gratitud con caléndula en las manos y amor en el corazón
------------------------	--

Justificación	"La transmisión cultural es también un acto de afecto y deseo" (Petit, 2008, p. 17). Esta propuesta nace desde el deseo de entretejer el afecto, el cuidado y el saber ancestral en una experiencia que contornee el corazón y las manos. Hacer un ungüento de caléndula no es solo una actividad práctica, es también un gesto amoroso que se arraiga en lo simbólico: cuidar con lo que la tierra nos ofrece, sanar con lo que crece, agradecer con lo que hacemos. La caléndula, conocida por sus propiedades curativas calmante, cicatrizante y regeneradora, es una planta que invita al tacto suave y a la contemplación. Su color encendido y su aroma sutiles recuerdan que lo simple también puede ser poderoso. A través de esta actividad, queremos que los niños y las niñas reconozcan en la caléndula una medicina viva, que ha acompañado los cuerpos de nuestras abuelas, madres y comunidades desde tiempos remotos. Como lo plantea Victor Quilaqueo: "la pedagogía del cuidado es una pedagogía del vínculo, del arraigo y de la ternura. Es una forma de educar en donde el saber se entrelaza en la vida y en el respeto por todos los seres" (Quilaqueo, 2017, p. 38). Esta actividad pretende justamente eso: educar cuidando, transmitiendo sintiendo, y ofrecer a las madres un detalle que no es solo un regalo, sino también una ofrenda de amor hecha desde lo vivido, lo aprendido y lo sentido. Así, el ungüento se transforma en un medio para cultivar otras formas de relación con el mundo más sensibles, más enraizadas y humanas.
Propósitos	- Promover un evento escritural para comunicar el afecto a la figura femenina de los niños y las niñas de la Escuela San Cayetano - Vivenciar con los niños y las niñas el proceso de creación de ungüento como una experiencia afectiva, sensorial y significativa

Descripción de la Actividad	La actividad se centrará en el reconocimiento de la planta de caléndula, sus propiedades curativas y su profundo vínculo con el cuidado del cuerpo y del alma. A partir de una conversación cercana y vivencial, los niños y las niñas conocerán sus usos tradicionales y la importancia que ha tenido en muchas casas como medicina natural. Luego, elaboraremos colectivamente un ungüento a base de vaselina pura y flores secas de caléndula, permitiendo que cada niño y niña participe del proceso observando, oliendo, tocando y mezclando los ingredientes. El ungüento será ofrecido como un regalo para sus madres o cuidadoras, acompañado de una tarjeta hecha por cada niño o niña. En ella escribirán un acróstico creado a partir de una palabra que, para ellos y ellas, represente o identifique de manera especial a sus mamás, que surja desde el corazón, y que podrán complementar con dibujos o frases que expresen el sentido de este gesto de cuidado y gratitud hacia ellas.
Momentos	Antes: La actividad comienza con una introducción al mundo de la caléndula. Los niños y las niñas conocerán las propiedades curativas de esta planta, como su capacidad para calmar, cicatrizar y regenerar, también se dará paso a la palabra y preguntas orientadoras tales como ¿qué es lo que saben de ella? ¿quién la ha utilizado en su casa? ¿Para qué? ¿Qué parte de la planta? ¿Por qué se usan los pétalos y no el tallo?, quienes dan inicio e hilo al diálogo de las plantas medicinales que estamos proponiendo, luego se pretende, explorarán la planta a través de la vista, el olfato y el tacto, apreciando su color, aroma y textura. Además, se hablará sobre cómo la caléndula se ha utilizado por generaciones en las familias como una medicina natural. Se les invitará a reflexionar sobre el acto de cuidar a través de lo que la tierra nos ofrece, creando una conexión afectiva con la planta. Durante: En este momento, los niños y las niñas participarán

	activamente en la elaboración del ungüento. Utilizando vaselina pura y flores de caléndula secas, aprenderán el proceso de preparación el cual es... infusionar las flores en la vaselina hasta que absorban sus propiedades. A través de este proceso, no solo se vincularán con esta planta medicinal, sino también con el acto de creación y cuidado. Después: Una vez terminado el ungüento, los niños y las niñas realizarán un acróstico con una palabra significativa que identifique a sus mamás, esta actividad les permitirá conectar aún más con el gesto de amor que están ofreciendo, plasmado en palabras lo que sienten, además, cada niño y niña creará una tarjeta personalizada para acompañar el ungüento, en la que expresarán sus sentires y su cariño, complementándola con dibujos o frases que reflejen el sentido profundo de su regalo, así, el ungüento y el acróstico se convertirán en una ofrenda tangible y simbólica de cuidado, afecto y agradecimiento hacia sus madres.
Resultados Esperados	Se espera que los niños y las niñas conozcan el proceso de elaboración del ungüento de caléndula y las propiedades curativas que posee dicha planta, además, que cada uno tenga la oportunidad de preparar una pomada dedicada especialmente a su mamá, posteriormente, se propone que cada niño y niña realice un acróstico en el que exprese, a través de palabras significativas, el amor y el cuidado que reciben de sus madres.
Materiales	- Flores secas de caléndula - Vaselina pura - Recipientes limpios (frascos pequeños) - Ollas pequeñas y recipiente - Cuchara de madera - Estufa eléctrica

ARCHIVO HERRAMIENTAS VISTA

ATA 4, Ungüento de calenda. (1)

Bibliografía	- Petit, M. (2008). <i>Leer el mundo: Experiencias actuales de transmisión cultural</i>. Fondo de Cultura Económica. - Quilaqueo, V. (2017). La pedagogía del cuidado: Vínculos, territorialidad y ternura. En M. Villalba (Comp.), <i>Educación y pedagogías en contextos rurales</i> (pp. 55-63). CLACSO.
Anexos	No se presentan anexos.

Final del documento

Vínculo para ingresar a las atas

<https://drive.google.com/drive/folders/1kDU08GDZvFf0LTX2tW1rFkL1ffDU7jHo?u>

sp=drive link

Anexos 2 Formato de bitácoras

Fuente

Id

Formato

Id

Estudios

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

PROGRAMA DE EDUCACION INFANTIL

PRACTICA RURAL

BITÁCORA

Título Actividad: (Explorando la tierra, 2do momento) Construcción colectiva de la paca digestora

Fecha: 18/04/2025

Responsables: Gabriela Anzola, Alejandra Perea

Institución: Escuela Rural San Cayetano

+

Registro detallado (Describir de manera detallada las acciones desarrolladas o los datos recogidos de documentos o de entrevistas)	Reflexión Inicial (registrar primeras sensaciones, percepciones y representaciones construidas a partir de la experiencia vivida)	Análisis (Reflexión fundamentada a partir de la experiencia vivida y de la construcción teórica que sustenta la intención del registro)
Durante la jornada del 28 de abril, continuamos con la exploración de la tierra y la construcción del compost en la escuela rural San Cayetano, dando continuidad a la primera actividad en la que planeamos y diseñamos la paca digestora Silva. Esta vez, nos centramos en la construcción práctica de la paca, utilizando tablas, puntillas y otros materiales recolectados por nosotras y los niños. Iniciamos la actividad con una explicación detallada sobre cómo íbamos a organizar los materiales y las capas para la "lasagna" del compost: hojarasca, ramas secas, tierra y desechos orgánicos. Destacamos la importancia de cada capa y su función en el proceso de descomposición, invitando a los niños a observar, pensar y participar activamente.	Al finalizar la jornada, sentimos con Alejandra que esta experiencia fue mucho más que la construcción de un compost: fue un encuentro profundo con la tierra, con los saberes de los niños y niñas y con nuestra propia manera de aprender y enseñar. Nos sorprendió y nos llenó de alegría la participación activa, curiosa y creativa de cada niño y niña, y cómo, a través de sus preguntas, comentarios y acciones, comenzaron a comprender que hacer compost no es solo reunir materiales, sino cuidar un organismo vivo que nos conecta con la tierra, con la vida y con los demás. Nos emocionó ver cómo los niños integraron sus saberes familiares sobre compost con lo que descubrían en la escuela. Cada conversación, cada observación y cada decisión tomada durante la construcción de la paca nos <u>mostró</u> la riqueza de sus experiencias previas y cómo estas se articulan con los aprendizajes	 Esta experiencia nos permitió evidenciar cómo la pedagogía del hacer y la exploración directa de la tierra promueve aprendizajes significativos y vivenciales, donde el cuerpo, el pensamiento y el corazón se entrelazan en la construcción del

Los niños y niñas asumieron un rol protagónico. Se organizaron en grupos para traer y preparar los diferentes elementos. Algunos recolectaron tierra, hojas secas y ramas, otros aportaron desechos orgánicos provenientes de sus hogares, y la señora Gloria, encargada del restaurante de la escuela, nos facilitó restos de cocina para incorporar al compost. Durante el proceso, se vivieron momentos de desafío: manipulamos tablas y puntillas, nos rasgujamos levemente y tuvimos que idear la mejor manera de ensamblar la estructura de la paca. Este esfuerzo colectivo generó oportunidades para que los niños aprendieran a trabajar en equipo, a colaborar y a asumir responsabilidades compartidas. Una vez montada la estructura, los grupos comenzaron a colocar las capas de materiales cuidadosamente. Mientras lo hacían, se promovió un diálogo profundo sobre la función y el cuidado del compost. Los niños compartieron sus experiencias previas sobre cómo elaboraban compost en casa y surgieron preguntas sobre	colectivos. A través del diálogo y la práctica, los niños comenzaron a valorar la interdependencia entre todos los seres vivos, entendiendo que lo que aportamos a la tierra retorna en forma de vida y alimento.  Para nosotras fue evidente que el aprendizaje no ocurre únicamente mediante instrucciones directas: surge de la exploración, del hacer, del observar, de los errores y del asombro compartido. Cada rasguño por martillar las tablas, cada lombriz observada en el compost, cada detalle de la "lasagna" de capas se transformó en un aprendizaje concreto, sentido y significativo. Estas experiencias permitieron que los niños conectaran con la tierra y con su capacidad de cuidado,	conocimiento.  La construcción del compost se convirtió en un espacio de aprendizaje colectivo que dialoga profundamente con el Buen Vivir, entendiendo que los niños y niñas aprenden a cuidar de sí mismos, de los demás y del entorno natural, fortaleciendo la interdependencia, la reciprocidad y el sentido de comunidad. Como expresa Boff (2002), "el cuidado no es solamente un acto, es una actitud. Atraviesa la existencia entera, orienta las relaciones con los demás, con la naturaleza y con el universo" (p.72). Cada acción de los niños —traer hojas, preparar la tierra, observar y cuidar lombrices, mezclar capas de materiales— evidencia cómo se internalizan estos principios en la vida cotidiana, y cómo el aprendizaje se hace tangible a través de gestos y prácticas concretas. Asimismo, la experiencia dialoga con el enfoque de Bravo Osorio (2018), quien señala que "saber vivir ahí implica habitar el territorio desde el corazón, reconociendo en él un maestro que nos
--	---	--

los organismos que habitan la tierra, en particular las lombrices. Joseph, Enid, Alison y Vladimir explicaron

cómo estas ayudan a descomponer los residuos y nutrir la tierra, además de la necesidad de protegerlas de la luz y mantenerlas en condiciones adecuadas. Se reflexionó sobre la importancia de aportar nutrientes como cáscaras de huevo, frutas y cenizas, conectando estos elementos con la salud de las plantas y la tierra.



Durante la actividad, observamos cómo los niños comenzaron a relacionar los conceptos de compost con la vida misma: entendieron que los desechos orgánicos no son basura, sino recursos que, si se cuidan, aportan vida. Surgieron comparaciones entre las plantas y los

Además, la jornada nos hizo reflexionar sobre nuestra propia práctica como educadoras: aprendamos a acompañar, escuchar y participar junto a ellos, reconociendo que el aprendizaje se construye en comunidad, en compañía de preguntas, intereses y saberes. La construcción del compost se convirtió en una metáfora de la vida misma: requiere paciencia, observación, cuidado y colaboración, recordándonos que educar desde el territorio implica sembrar conocimiento, sentido y afecto de manera conjunta.



Esta experiencia reafirmó nuestra convicción de que la educación rural puede ser profundamente sentipensante cuando se vive desde la práctica, el vínculo y la

enseña a cuidar" (p.43). La paca digestora no solo fue un objeto a construir, sino un espacio que permitió que los niños pusieran en práctica sus conocimientos previos, los compartieran y los resignificaran en relación con otros compañeros y con nosotras. Este proceso reveló cómo aprender desde la vida cotidiana implica integrar lo que ya saben, sus experiencias familiares y las enseñanzas del territorio en la construcción de un saber colectivo y vivencial.



Nosotras, como mediadoras, acompañamos el proceso en plural, reflexionando constantemente

seres humanos, reconociendo que todos necesitamos alimento, cuidado y protección para crecer. Este proceso permitió visibilizar la interdependencia entre los seres vivos y la responsabilidad de cada persona en el cuidado del entorno.



Para cerrar, realizamos un círculo de la palabra donde los niños y niñas compartieron lo que habían aprendido y sentido durante la jornada. Algunos expresaron con palabras lo que significaba para ellos el cuidado del compost, mientras que los de transición realizaron dibujos representando la paca y los procesos observados. Los mayores explicaban con sus propias palabras la función de cada elemento, hilando los aprendizajes de la primera actividad con esta experiencia práctica. Las reflexiones giraron en torno a la colaboración, la responsabilidad, la observación de los ciclos de la naturaleza y la importancia de cuidar la tierra para que las plantas crezcan sanas, reforzando la idea de que todos somos parte de un mismo sistema vivo y que nuestro

memoria del territorio. Nos recordó que cada acción, por pequeña que parezca, forma parte de un tejido mayor de aprendizajes que nutren no solo el conocimiento académico, sino también la sensibilidad, la pertenencia y la conexión con la vida que nos rodea.



junto a Alejandra sobre cómo guiar, preguntar, motivar la observación y crear espacios donde los niños sintieran que sus conocimientos, acciones y preguntas eran valiosos. La construcción del compost permitió que emergieran conversaciones sobre la función de los organismos vivos, la importancia de las lombrices y los nutrientes, y cómo todos estos elementos están conectados en un ciclo de vida y cuidado compartido. Esto evidenció que la pedagogía situada y sentipensante se fortalece cuando el aprendizaje se construye desde la experiencia, el diálogo, la observación y la reflexión conjunta.



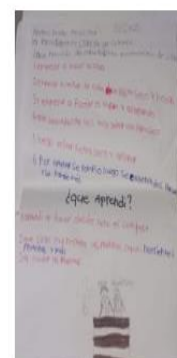
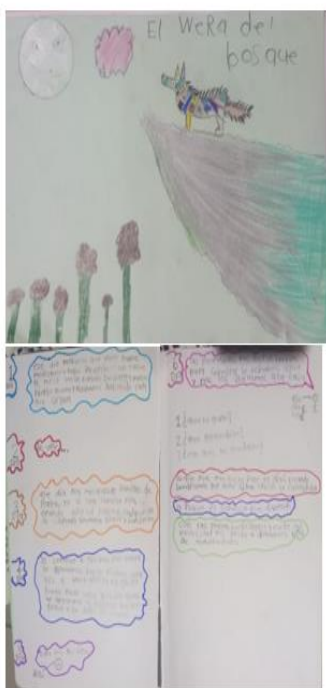
Además, observamos cómo la actividad fomentó la colaboración y el sentido de responsabilidad: los niños comprendieron que cuidar la tierra es cuidar la vida misma, y que sus acciones tienen un impacto directo en el crecimiento de las plantas y en la salud del ecosistema escolar. Fue

Vínculos para ingresar a las bitácoras

https://drive.google.com/drive/folders/15rIZ4rTSFYxZ0ADyTluuWvjr3D1HQcu1?usp=drive_link

p=drive_link

Anexos 3 Bitácoras de los niños y las niñas



Vínculo para ingresar a las bitácoras de los niños y las niñas

https://drive.google.com/drive/folders/1u4f74ND_kGDf8c_W96SeXn_Ypz6Y0wqj?usp=drive_link

sp=drive_link

Anexos 4 Consentimientos

	FORMATO	Código: FOR-GSI-009
	AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD Resolución 767 de 18 de junio 2018	Versión: 01
		Fecha: 18-06-2018
Proceso: Gestión de Sistemas Informáticos		

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: _____
Yo, _____, identificado con C.C. ☐ C.E. ☐ No.
_____ expedida en _____, representante legal del menor
_____ identificado con T.I. ☐ NUIP ☐ No.
_____, declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899 999 124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles⁴ y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: quejasyreclamos@pedagogica.edu.co

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la UPN para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

FIRMA

Nombre: _____

Identificación: _____

³ La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual y los datos biométricos (Art. 9º Ley 1581 de 2012, art. 3º Decreto 1377 de 2013)



vínculos para ingresar a los consentimientos

<https://drive.google.com/drive/folders/1sDf0eFmaHNPkZvN7tEOZIYQasY7j4HGG?usp>

=drive_link