

ENTRE PLANTAS Y MEMORIAS: EL LIBRO-ÁLBUM COMO MATERIAL
PEDAGÓGICO PARA RECONOCER Y CONECTAR SABERES DEL TERRITORIO

Daniela Jaimes Calderón
Estudiante

Margarita Ruiz Silva
Tutora

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Licenciatura en Educación Infantil
Línea de Investigación
Interculturalidad y Diversidad
Bogotá D.C.
2025

ÍNDICE

I.	Prólogo	3
II.	Agradecimientos.....	4
III.	Introducción.....	6
IV.	Justificación.....	7
V.	Objetivos	13
VI.	Objetivo general	
VII.	Objetivos específicos	
VIII.	Bases conceptuales/marco teórico	15
IX.	Bases conceptuales	
X.	Marco teórico (objetivo)	
XI.	Metodología: método de investigación utilizado.....	28
XII.	Componente pedagógico	32
XIII.	Descripción del proceso de creación	39
XIV.	Resultados	54
XV.	Referencias bibliográficas	59
XVI.	Anexos.....	62

I. PRÓLOGO

Este proyecto nace de la escucha y de la presencia en un territorio que enseña a su propio ritmo. “Entre plantas y memorias” es el resultado de un caminar entre la escuela y la montaña, entre la palabra y el silencio, entre lo que se aprende con los libros y lo que se aprende con las manos y el corazón. Cada página de este trabajo es fruto de un proceso de diálogo con los niños, las familias, los maestros y la tierra misma, que fueron abriendo caminos para reconocer los saberes que habitan en la cotidianidad de la Escuela Rural El Triunfo, en la vereda San José El Triunfo.

El presente trabajo se desarrolla bajo la modalidad de Creación de material pedagógico y didáctico, de acuerdo con lo establecido en el artículo 13 de las *Orientaciones sobre Trabajo de Grado en la Licenciatura en Educación Infantil (L.E.I.)*. Esta modalidad comprende producciones que parten de lo sensible y de la experiencia estética —literaria, visual, musical o performativa— para dar cuenta de fenómenos y experiencias propias del campo de la educación infantil. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta corresponde a la elaboración de [especificar brevemente: por ejemplo, una cartilla pedagógica, un libro álbum, un material audiovisual, etc.], resultado de una experiencia de práctica educativa, que busca articular la reflexión pedagógica con la creación de recursos significativos para las infancias.

El libro-álbum que aquí se propone no es solo un producto final, sino un testimonio de una experiencia pedagógica viva, de una búsqueda por tender puentes entre la escuela y los saberes populares, entre la infancia y la memoria. Este proyecto fue tejido con paciencia, con afecto y con la convicción de que la educación tiene sentido cuando se hace desde el reconocimiento de lo propio, desde la palabra compartida y desde la reciprocidad del aprendizaje.

II. AGRADECIMIENTOS

De antemano quiero agradecer a las personas que han hecho parte de este proyecto. De mayor o menor medida, todas me han aportado, incluso indirectamente.

A la profe Margarita, por su gran guía, por su paciencia y por acompañarme con dedicación a lo largo de este proceso. Gracias por su papel como tutora, por su apoyo constante y por todos los conocimientos brindados con generosidad. Su orientación me permitió mirar con más claridad el camino recorrido y comprender que aprender también implica detenerse, escuchar y reflexionar.

A la profe Rosita, por abrirme el espacio de la práctica rural, por su confianza, por su guía constante y por su pedagogía amorosa, que deja huellas más allá de la enseñanza. Su acompañamiento ha sido un faro que me recordó que enseñar también es cuidar.

A la Escuela El Triunfo, y especialmente a quienes la habitan en el año 2025. A la profe Liliana, por ser mi referente en el aula multigrado y enseñarme a enfrentar con valentía los retos cotidianos, y profundamente quien ha sido una maestra extraordinaria y un ejemplo de humanidad y paciencia; a la profe Marta por sus aportes constantes frente a los procesos pedagógicos de los niños; a la profe Johana por su apoyo.

A los niños y niñas, por su risa, sus preguntas, sus silencios y su confianza. Ellos me enseñaron que educar es también aprender, que enseñar implica sentir y reconocer en el otro una parte de uno mismo. Sus palabras, sus historias y su curiosidad renovaron mi manera de mirar el mundo y me ayudaron a reconectarme con mis propios saberes y memorias.

A mis compañeras de práctica, Gabriela Anzola y Alejandra Perea, por las conversaciones, los textos compartidos y las reflexiones que alimentaron este proceso, aunque estuvimos en contextos distintos. Su compartir fue una forma de diálogo y de construcción conjunta.

A mi familia, por su amor y su fortaleza. A mi mamá, que pese a las dificultades de este año ha sido mi refugio y mi ejemplo de resistencia; y a mi papá, que aunque no siempre exprese con palabras el cariño profundo que me tiene, me lo demuestra en cada acción, en cada gesto de apoyo, especialmente en este camino que implicó estar lejos. Gracias a ambos por sus saberes, por su apoyo constante y por enseñarme que las raíces también son una forma de amor.

Finalmente, agradezco a la tierra, al territorio y a las montañas por recibirme con su sabiduría silenciosa. Tal vez la montaña no hable con palabras, pero enseña desde sus gestos y sus ritmos. De ella aprendí que todo proceso educativo tiene algo de siembra, de espera y de gratitud.

Este trabajo es, entonces, un acto de agradecimiento y de memoria. Agradecimiento por todo lo vivido y memoria de los saberes que persisten. Cada nombre, cada gesto y cada palabra que aquí se recoge forman parte de un tejido mayor: el de una educación que se construye desde el afecto, desde la comunidad y desde el reconocimiento de lo que somos cuando habitamos, aprendemos y enseñamos con el territorio.

III. INTRODUCCIÓN

Este documento se encuentra estructurado en seis capítulos que trazan el recorrido reflexivo y metodológico del proyecto. En el primer capítulo se presentan los fundamentos teóricos y el problema que da origen a la investigación, situando las motivaciones, los contextos y las tensiones que la sustentan. El segundo capítulo aborda los objetivos y la justificación, donde se delimita el propósito del trabajo y se argumenta su relevancia educativa y social.

El tercer capítulo desarrolla las bases conceptuales que orientan la propuesta, articulando los referentes teóricos y las categorías que sustentan el proceso de investigación–creación. En el cuarto capítulo se describe la metodología adoptada y las fases que conforman el proceso, evidenciando el tránsito entre la exploración, la creación y la reflexión.

El quinto capítulo profundiza en el componente pedagógico del proyecto, al tiempo que presenta el libro-álbum como objeto de estudio, sus particularidades expresivas y su potencial como mediador educativo. Finalmente, el sexto capítulo recoge los resultados, las reflexiones emergentes y las proyecciones del trabajo.

En la escuela rural El Triunfo, en la vereda San José El Triunfo del municipio de Cundinamarca, la vida cotidiana transcurre entre montañas, cultivos y memorias familiares que guardan un saber profundo sobre la tierra. Allí, los niños aprenden de sus mayores a reconocer plantas, a preparar remedios caseros y a escuchar historias que se transmiten de generación en generación. Sin embargo, al entrar a la escuela, muchas de estas voces parecen quedar en silencio: los libros y materiales que circulan rara vez hablan de su mundo, de su historia o de sus prácticas.

De esa ausencia nació la pregunta que da origen a este trabajo: ¿cómo puede la escuela convertirse en un lugar donde los saberes populares no solo se nombren, sino que también se reconozcan y se valoren? La respuesta fue buscar un puente entre lo comunitario y lo escolar, un espacio donde los niños se vieran reflejados y donde las familias sintieran que

su conocimiento tenía un lugar legítimo.

El proyecto se fue tejiendo desde la escucha y la participación; cada taller, cada conversación y cada dibujo se convirtieron en oportunidades para que los niños expresaran lo que saben y para que las familias compartieran sus prácticas y memorias. En ese proceso, se hizo evidente que la interculturalidad no es solamente diálogo, sino también tensión y disputa: los saberes populares han sido históricamente subordinados frente al saber académico, y abrirles espacio en la escuela implica cuestionar esas jerarquías y proponer nuevas formas de relación.

En este camino, el libro-álbum se configuró como el recurso pedagógico capaz de recoger esas voces y darles forma. No solo como un objeto estético, sino como un dispositivo cultural y educativo que une la palabra y la imagen, la memoria y el territorio. A través de él, la infancia encuentra espejos simbólicos que devuelven el valor de los saberes populares, y la escuela se reconoce como parte de un proceso colectivo que dignifica y fortalece la cultura local.

IV. JUSTIFICACIÓN

En este contexto, el trabajo busca reconocer y visibilizar los saberes del territorio a partir de la creación de un libro-álbum que dialogue con las experiencias de las infancias rurales y sus comunidades. Esta propuesta se plantea como un ejercicio de encuentro entre la pedagogía, arte y la memoria, en el que las voces de los niños y las niñas se convierten en narradoras de los conocimientos que habitan su entorno. A través de la imagen y la palabra, el proyecto procura tender puentes entre los saberes locales y la escuela, buscando apoyar procesos educativos que valoren las formas de aprendizaje que emergen de la vida cotidiana, de la relación con la naturaleza y de las tradiciones familiares que perviven en el territorio.

- *Problema detectado (exclusión simbólica y falta de materiales pertinentes).*

Durante el desarrollo de mi práctica pedagógica en la Escuela Rural El Triunfo,

ubicada en la vereda San José El Triunfo, tuve la oportunidad de observar diversas prácticas y rutinas que se despliegan tanto en el ámbito escolar como fuera de él, en la vida cotidiana de los habitantes del territorio. En este proceso identifiqué una situación recurrente: los materiales de lectura a los que acceden los niños no reflejan sus realidades cotidianas ni los saberes que circulan en sus familias y comunidades. En la biblioteca municipal, por ejemplo, encontré libros en los que la figura del trabajador rural aparecía representada bajo estéticas foráneas, como en el caso del “granjero Tomás”, un personaje urbano y extranjero, vinculado al uso de maquinaria moderna y a condiciones muy alejadas de la experiencia campesina local. Este tipo de representaciones generan lo que denomino una exclusión simbólica, pues los niños no logran reconocerse en los materiales que leen, y sus vivencias, prácticas y memorias quedan invisibilizadas en el ámbito escolar.

Frente a esta problemática, surge la necesidad de diseñar un recurso pedagógico que ofrezca a los niños espejos simbólicos más cercanos y significativos, que legitimen los saberes de su comunidad y fortalezcan su sentido de pertenencia cultural.

Estos momentos, recogidos con mayor detalle en la Bitácora 1, me permitieron acercarme a las maneras particulares en que la comunidad habita, siente y construye su relación con el lugar.

En este proceso, pude identificar las distintas actitudes —de interés o desinterés— que los niños manifiestan frente a los libros y documentos disponibles en los espacios de acceso público, como la escuela y la biblioteca municipal. Una de las visitas a esta última fue especialmente reveladora; detecté un patrón en los contenidos que conformaban su acervo, lo cual me llevó a interrogarme sobre el papel del libro y de la información que lo rodea en estos contextos. Si bien esta observación ofrecía un indicio importante, para comprenderla en profundidad era necesario descender a una escala más micro; revisar con detenimiento los libros y documentos que habitan la escuela, explorar aquello a lo que los niños están expuestos y analizar las interacciones que establecen con esos materiales.

Pensar en esta cuestión implica reconocer que el acceso al lenguaje es, en sí mismo, una forma de acceso al mundo simbólico. Comprender el lenguaje supone entenderlo como la palabra que nombra el mundo; así, el libro o el texto se convierte en un portador de representaciones que dependen, en gran medida, de quien las escribe. Surge entonces la pregunta: ¿qué sucede cuando ciertas realidades no son nombradas, o cuando lo son bajo miradas estigmatizadoras?

¿Qué ocurre si falta material que actúe como espejo simbólico para reflejar las realidades, contextos y saberes propios? En tales casos emerge lo que denomino una exclusión simbólica, un fenómeno en el que la ausencia o distorsión de representaciones limita la posibilidad de reconocerse en los discursos y narrativas disponibles.

De manera más concreta, el problema identificado es que, aunque en la comunidad existen conocimientos sobre las plantas medicinales tradicionales, estos saberes no encuentran espacios pedagógicos que los integren a la vida escolar ni materiales adaptados a la primera infancia que los visibilicen y fortalezcan. En consecuencia, los niños y niñas en sus primeros años de formación se relacionan principalmente con libros y recursos que reproducen imaginarios ajenos a su cotidianidad, lo que limita su posibilidad de reconocerse en ellos y de vincularse con prácticas culturales propias de su entorno familiar y comunitario. Así, los saberes locales tienden a permanecer al margen de la experiencia educativa, favoreciendo su desconocimiento y progresiva pérdida entre las nuevas generaciones.

En el marco de las discusiones pedagógicas contemporáneas, se ha venido reconociendo la importancia de diversificar los modos de mediación cultural que atraviesan la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en la primera infancia. Más que considerar los recursos como simples instrumentos, se trata de comprenderlos como mediaciones que propician encuentros, diálogos y vínculos significativos entre los distintos lenguajes y formas de conocimiento que coexisten en un territorio.

Frente a esta situación, el libro-álbum se plantea como una propuesta pedagógica y estética capaz de articular la escuela con la comunidad. Este formato combina elementos narrativos, visuales y artísticos que trascienden los moldes convencionales de la literatura infantil, abriendo caminos para generar puentes entre lo escolar y lo local. Su valor no radica únicamente en lo estético o narrativo, sino en su capacidad de convocar la memoria, la identidad y los saberes del territorio, potenciando la construcción de significados colectivos.

En cuanto a sus características, potencialidades y alcances del libro-álbum como propuesta se tratará en su profundidad en el marco teórico

- *Pertinencia cultural y pedagógica del proyecto.*

Entonces, ¿por qué sería pertinente pensar en crear un libro-álbum que genere posibles espejos simbólicos y que, además, permita un diálogo con otros saberes en la escuela? La pertinencia cultural de este proyecto radica en su potencial para visibilizar y legitimar los saberes populares que habitan en el territorio, históricamente marginados o estigmatizados en los materiales escolares. El trabajo con la primera infancia adquiere aquí especial relevancia: es en estos primeros años donde los niños construyen sus referencias iniciales sobre el mundo, su identidad y el sentido de pertenencia cultural. Abordar la medicina tradicional desde edades tempranas no solo contribuye a preservar estos saberes, sino que fortalece en los niños la posibilidad de reconocerse en la escuela como sujetos portadores de cultura.

El libro-álbum propuesto se plantea como un espacio de encuentro entre la palabra, la imagen y la memoria comunitaria, actuando como espejo simbólico que permite a los niños reconocerse en sus propias historias y cómo ventana que abre sus saberes al mundo, generando preguntas y cuestiones frente a su identidad cultural, el sentido de pertenencia y el reconocimiento social de los conocimientos populares.

La elección del libro-álbum como formato no es casual. Frente a otros posibles recursos (carteles, juegos, documentales), este formato combina el poder evocador de la imagen con la narratividad literaria, permitiendo que incluso los niños con niveles incipientes

de alfabetización accedan al contenido, lo interpreten y lo resignifiquen desde su experiencia. Su carácter estético y narrativo invita a la exploración, al diálogo y a la mediación pedagógica, convirtiéndose en una herramienta idónea para el trabajo en primera infancia.

Desde una perspectiva pedagógica, se configura como un recurso intercultural que articula la educación escolar con la educación propia, permitiendo el diálogo de saberes entre estudiantes, docentes y comunidad. Su naturaleza visual y narrativa facilita la participación de niños con distintos niveles de alfabetización, donde el mediador pueda generar competencias comunicativas, pensamiento crítico y valoración de la diversidad cultural.

En este escenario, el papel del mediador adquiere un lugar central: es quien posibilita que el material no se convierta en un objeto estático, sino en un puente para la construcción de significados. Un mediador sensible al contexto, a las experiencias y a los saberes de la comunidad puede generar vínculos entre el contenido del libro y la realidad de los estudiantes, potenciando así su impacto formativo y afectivo. De igual manera, la calidad, pertinencia y cercanía del material son factores determinantes para que la experiencia de lectura trascienda lo informativo y se convierta en un proceso de reconocimiento, reflexión y diálogo.

Como advierte Walsh (2009), *“la interculturalidad no se reduce a la inclusión de contenidos culturales diversos, sino que implica la construcción de relaciones horizontales de diálogo y reconocimiento entre diferentes formas de conocimiento y de vida”* (p. 141). En este sentido, los materiales pedagógicos no solo transmiten contenidos, sino que también se convierten en escenarios donde se tensionan y resignifican las maneras de comprender la infancia, el conocimiento y la cultura.

Entendiendo esto, se reconoce que en el contexto actual el ámbito educativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje no solo transmiten contenidos, sino que también configuran formas de ver y habitar el mundo. A través de los materiales, los discursos y las prácticas escolares, se construyen representaciones sobre la infancia, el conocimiento y la

cultura que, en muchos casos, no dan cabida a la diversidad de experiencias, saberes y contextos presentes en las y los estudiantes. De ahí la necesidad de cuestionar qué infancias son representadas, qué saberes son legitimados y cómo abrir caminos hacia una educación más inclusiva, situada y sensible a la pluralidad de voces y territorios que coexisten en la escuela rural.

- *Beneficios esperados para comunidad, escuela y niños.*

La puesta de este proyecto busca generar beneficios que se proyectan de manera diferenciada sobre la comunidad, la escuela y los niños. Para la comunidad, constituye una oportunidad para reafirmar y dignificar su saber popular, favoreciendo su transmisión intergeneracional y fortaleciendo el sentido de pertenencia al territorio. En el ámbito escolar, el libro-álbum se convierte en un puente para el diálogo entre la comunidad y la escuela, enriqueciendo el acervo pedagógico con materiales creados desde y para su contexto, y promoviendo metodologías participativas que articulan distintas áreas del conocimiento en torno a una educación más situada. Para los niños, el libro actúa como un mediador que, además de acercarlos a su saber popular, les permite descubrir y explorar su identidad a través de relatos e imágenes que dialogan con su cotidianidad, fortaleciendo así su capacidad de expresar su propia visión del mundo. Entendemos que también existe una brecha entre la escuela y el saber popular; y, aunque el libro no busca resolver por completo esta distancia, sí puede generar un puente que medie y favorezca el encuentro entre ambos mundos

Por tanto, este trabajo propone la creación de un libro-álbum ilustrado como recurso didáctico que facilite el reconocimiento de la medicina tradicional desde la literatura infantil y lo visual, promoviendo un puente entre escuela, comunidad y primera infancia que contribuya al reconocimiento, la valoración y la posible preservación de estos saberes.

Entonces desde nuestro rol como maestra y con base a lo planteado anteriormente es necesario pensar desde las posibilidades ¿Cómo podemos diseñar un material que permita mediar la escuela y el territorio, pero que también emerjan las voces de los niños y niñas?:

Pues bien, todas las cuestiones nombradas anteriormente me llevan a pensar en diferentes preguntas secundarias, las cuales guían este trabajo:

1. Si bien el texto puede ser mediado ¿Qué tipo de textos son vinculantes con niños y niñas de transición y primero?
2. ¿Puedo escribir un libro que me permita visibilizar esas voces?
3. ¿Cómo puedo tener las voces de los niños y las familias? ¿sobre qué tema?
4. ¿Puedo hacer una experiencia pedagógica que me permita todo lo anterior?

V. OBJETIVOS

1.1. OBJETIVO GENERAL:

El presente trabajo tiene como objetivo fortalecer el reconocimiento y la valoración de los saberes populares sobre plantas medicinales en niños y familias de transición y primero de la Escuela El Triunfo, mediante la creación de un libro álbum como recurso pedagógico que promueva el aprendizaje intercultural y el diálogo entre la educación formal y la educación propia.

1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Recoger y sistematizar los saberes populares sobre plantas medicinales presentes en la comunidad escolar, a través de actividades pedagógicas participativas con niños y familias.
- Diseñar un libro álbum que integre dichos saberes en una narrativa e ilustraciones culturalmente pertinentes, fomentando la identidad y el arraigo territorial.
- Proponer orientaciones pedagógicas para el uso del libro álbum en contextos escolares rurales, favoreciendo el diálogo entre saberes comunitarios y saberes escolares.

- Fortalecer la línea de investigación en Interculturalidad y Diversidad, Pedagogía y Saberes Territoriales de la Licenciatura en Educación Infantil, a través del desarrollo de una narrativa visual y escritural contextualizada en escenarios rurales, orientada al reconocimiento de los saberes locales y al fomento del diálogo entre la educación propia y la educación escolar.

VI. BASES CONCEPTUALES

Conceptos a desarrollar: libro concepto de libro-álbum, infancia rural, exclusión simbólica, narrativas, saberes populares, territorio

Desde la más temprana infancia, los niños y niñas que habitan la ruralidad transitan entre dos mundos: el de su cotidianidad —la tierra, los saberes del campo, la comunidad— y el de la escuela, donde con frecuencia se les presenta otro paisaje: urbano, mecanizado y globalizado. En ese tránsito se dibuja una frontera invisible, hecha de silencios y de ausencias, donde lo que no se nombra parece no existir. Surge entonces una pregunta esencial: ¿qué sucede cuando las experiencias, los lenguajes y los saberes propios de la infancia rural no encuentran reflejo ni valoración en los materiales escolares y literarios que median sus aprendizajes?

Este trabajo centra su reflexión en la exclusión simbólica, una forma sutil de marginación que se manifiesta en los discursos, las imágenes y las representaciones, y que limita la posibilidad de los sujetos de reconocerse en los relatos educativos. No se trata solo de una carencia material, sino de algo más profundo: la negación simbólica de ciertos modos de vida y conocimiento. Cuando la escuela reproduce un imaginario ajeno al territorio, la infancia rural aprende —sin que nadie lo diga— que su mundo no cuenta, que sus saberes no pertenecen al ámbito del saber legítimo.

Pierre Bourdieu (2001) denomina a esta dinámica *violencia simbólica*: una forma de dominación invisible que actúa en lo cotidiano a través de la comunicación, el conocimiento y la cultura. Más que citarlo, interesa pensar cómo esta violencia se encarna en la escuela, en sus textos, en sus imágenes y en sus gestos cotidianos. Allí donde solo algunos saberes son reconocidos, otros quedan relegados a la sombra. La escuela, entonces, no es un espacio neutro, sino un territorio donde se disputa el derecho a existir simbólicamente.

Desde América Latina, Catherine Walsh (2009) amplía esta comprensión al proponer la interculturalidad crítica, una perspectiva que busca descolonizar las estructuras del saber y del poder. Su planteamiento interpela a la educación como acto político y poético a la vez:

político, porque cuestiona las jerarquías epistémicas que han subordinado los conocimientos rurales, indígenas y afrodescendientes; y poético, porque abre la posibilidad de imaginar otros modos de relación entre la palabra, la memoria y la tierra.

En esa misma dirección, Torres Carrillo (2020) reivindica los saberes populares como formas legítimas de conocimiento, nacidas de la experiencia colectiva y territorial. Pensar desde esta clave implica reconocer que la exclusión simbólica no solo invisibiliza identidades, sino que deslegitima maneras distintas de comprender el mundo. Recuperar esos saberes es también recuperar una mirada del mundo tejida con la tierra, el tiempo y la comunidad.

La escuela, cuando no refleja esa diversidad, produce lo que Sánchez-Lara (2022) llama un *desarraigo simbólico*: una fractura entre el espacio educativo y la vida cotidiana de los niños. Si la justicia simbólica consiste en ofrecer a cada sujeto la posibilidad de verse reflejado en los discursos que lo educan, entonces educar es también un acto de reparación.

Los libros, las imágenes y las palabras no son solo herramientas pedagógicas; son espejos donde los niños buscan su reflejo. Cuando ese reflejo no aparece, aprenden que su mundo está fuera del relato. Frente a ello, el libro-álbum emerge como un medio estético y pedagógico capaz de restituir la voz y la imagen de las infancias rurales, de dar forma a sus historias, sus ritmos y sus memorias.

Así, este trabajo no solo se propone analizar la exclusión simbólica que atraviesa la experiencia de la infancia rural, sino también abrir una reflexión sobre la creación de materiales pedagógicos que, desde el arte y la palabra, restituyan la representación de lo rural y fortalezcan el vínculo entre educación, territorio y memoria.

3. 1. MARCO TEÓRICO

Exclusión simbólica en la educación ¿Qué es la exclusión simbólica?

La exclusión simbólica es una forma de marginación menos visible que la exclusión material, pero igual de contundente en sus efectos. Se manifiesta cuando ciertos grupos sociales o poblaciones, como el campesinado o sujeto que habita la ruralidad, no aparecen representados en los discursos, imágenes o narrativas que circulan en los espacios educativos, culturales y mediáticos. Esta ausencia sistemática no solo implica una falta de representación, sino que también produce una negación del valor y la existencia de estos sujetos en el *imaginario colectivo*. En otras palabras, lo que no se nombra, no se cuenta, no se dibuja ni se celebra, tiende a ser percibido como irrelevante o inexistente. En este trabajo utilizo el concepto de exclusión simbólica para nombrar una forma de invisibilización cultural que observo en mi práctica pedagógica. Aunque existen categorías cercanas como la violencia simbólica (Bourdieu, 2000) o la invisibilización cultural (Walsh, 2009), considero necesario delimitar la exclusión simbólica como aquella ausencia sistemática de ciertos sujetos —en este caso, el campesinado y quienes habitan la ruralidad— en los discursos, imágenes y narrativas que circulan en la educación y la cultura. Se trata de una categoría emergente que retoma estas discusiones previas, pero que busca enfatizar la dimensión educativa y su efecto en la construcción de la identidad infantil.

En el caso de la infancia campesina y/o rural, esta forma de exclusión afecta profundamente la manera en que los niños construyen su identidad, ya que crecen rodeados de textos y materiales que no los incluyen o los retratan desde diferentes estereotipos ya sean reduccionistas, clasistas y occidentalizados.

Un ejemplo concreto de esto, es el libro ilustrado para niños sobre el origen de los alimentos, donde aparece un personaje llamado “el granjero Tomás”. Él vive en una granja

con animales bien cuidados, maquinaria moderna y cultivos ordenados. Usa overol limpio, un sombrero de ala ancha y sonríe mientras maneja un tractor rojo. El texto lo presenta como una figura trabajadora, amable y cercana a los niños de ciudad, explicando de forma sencilla cómo se produce la leche, los huevos o las verduras.

Aunque el libro parece inocente, su representación está cargada de una visión idealizada y romantizada del trabajo rural desde una perspectiva urbana y globalizada. Este tipo de imágenes ejemplifica lo que Bourdieu (2000) denomina violencia simbólica: la imposición de marcos culturales dominantes que se presentan como universales y legítimos, mientras desvalorizan otras formas de existencia. De manera complementaria, Walsh (2009) advierte que estas operaciones forman parte de una invisibilización cultural que relega los saberes y sujetos subalternizados, dejándolos fuera de los relatos oficiales.

El uso del término granjero en lugar de campesino responde a una serie de decisiones simbólicas: el granjero remite a una figura neutral, higienizada, muchas veces asociada al modelo estadounidense o europeo, donde la producción agrícola está mecanizada y no existe la precariedad. En cambio, el campesino en contextos latinoamericanos, especialmente en Colombia, carga con una historia social, política y cultural que ha sido invisibilizada o estigmatizada. El campesino no solo trabaja la tierra: tiene una relación profunda con el territorio, los ciclos naturales, los saberes tradicionales, populares y las luchas sociales. Sin embargo, rara vez se representa así en los textos para la infancia.

Esta sustitución no es inocente: al evitar el término campesino, se oculta toda una realidad cultural y social. Se desvincula la producción de alimentos de los pueblos que han sostenido históricamente esa labor desde prácticas comunitarias, afectivas y territoriales. En su lugar, se ofrece una figura universal, despolitizada, que no interpela a los niños ni los conecta con los verdaderos rostros que trabajan la tierra en su país.

En contextos rurales, esta representación puede resultar ajena o incluso alienante. Un niño o niña que habita el territorio o se reconoce como sujeto campesino que abra ese libro no se verá reflejada en el granjero Tomás, ni en su maquinaria costosa, ni en su modelo de vida.

Al contrario, puede llegar a sentir que su propia realidad no es válida o digna de ser contada. Esta es una forma sutil pero poderosa de exclusión simbólica: no solo se ignora al sujeto campesino, sino que se le reemplaza por una imagen importada que resulta más cómoda para los imaginarios urbanos.

Por otra parte, lo simbólico opera como un territorio donde se disputa el sentido de lo que somos. Cuando ese territorio está ocupado sólo por voces ajenas, los sujetos subalternizados pierden la posibilidad de reconocerse, validarse y afirmarse culturalmente. En contextos educativos, esto se traduce en una doble desventaja: por un lado, los niños campesinos o que habitan la ruralidad deben aprender desde materiales que no dialogan con su entorno ni sus referencias culturales; y por otro, se ven obligados a adoptar marcos de interpretación que desvalorizan o invisibilizan su propio origen. Esta situación genera un desarraigo simbólico, una sensación de no pertenecer, incluso dentro de los espacios que deberían acoger y fortalecer su subjetividad.

Además, la exclusión simbólica suele naturalizarse en el sistema educativo bajo lógicas de neutralidad o universalidad del conocimiento. Se asume que los contenidos escolares son válidos para todos, cuando en realidad están contruidos desde una perspectiva urbana, centralista y a menudo eurocéntrica. Así, el sujeto que habita la ruralidad queda excluido no sólo de los contenidos, sino de los marcos de referencia desde los cuales se define lo valioso, lo moderno, lo deseable. Esta exclusión va más allá de lo pedagógico: es también política y epistémica, pues limita el acceso a una representación justa del mundo rural y de quienes lo habitan.

Este vacío resulta aún más crítico cuando hablamos de la primera infancia, segundo eje conceptual de la propuesta, pues en esta etapa se forman las bases del sentido de pertenencia, la identidad cultural y el reconocimiento del entorno. Tal como señalan autores como Vygotsky (1934) o Emilia Ferreiro (2001), los primeros contactos con la lengua escrita y la imagen son determinantes para el desarrollo simbólico y cognitivo. Si estos materiales carecen de referentes cercanos, los niños interiorizan un mundo en el que su cultura no tiene

lugar.

En el caso específico de la literatura infantil y los recursos informativos dirigidos a la primera infancia, la exclusión simbólica se vuelve aún más problemática. Esta etapa de la vida es crucial en la formación de la identidad cultural y el sentido de pertenencia. Si desde los primeros años de escolaridad los niños no encuentran libros donde aparezca su realidad o genere un diálogo simbólico de su lenguaje, sus costumbres o su forma de relacionarse con la naturaleza, se construye una brecha simbólica que más adelante será difícil de cerrar. Esta exclusión no sólo empobrece la experiencia lectora, sino que también reproduce la desigualdad cultural, al privilegiar ciertos modos de vida sobre otros.

Frente a esto, resulta fundamental cuestionar quiénes tienen el poder de narrar, ilustrar y definir qué temas son dignos de ser contados a los niños. La inclusión simbólica no se resuelve únicamente añadiendo personajes campesinos a las historias, sino transformando las estructuras narrativas, visuales y conceptuales para que respondan verdaderamente a la riqueza del mundo rural. Se trata de construir materiales donde el sujeto que habita la ruralidad no sea un "otro" exótico o folclórico, sino un sujeto con voz, agencia y saberes que merecen estar en el centro del relato. Como señala Díaz, F. H. (2007), *“el libro álbum no solo cuenta historias, también configura representaciones sociales y culturales que impactan la manera en que los niños se piensan a sí mismos y a los otros”* (p. 45). Solo así podremos avanzar hacia una educación que no solo integre, sino que también dignifique la diversidad cultural de los territorios, y que enmarca principalmente en las dinámicas históricas y estructurales de la educación rural en América Latina, especialmente en países como Colombia, donde el modelo educativo ha sido construido desde una lógica urbana, homogénea y centralista.

Entonces en el contexto que nos abarca, ¿de donde sale el cuestionamiento frente a esta exclusión simbólica?: A partir de un ejercicio de observación presentada en la

“BITACORA 1” donde comento que la exclusión simbólica se hizo evidente a partir de una experiencia concreta en la biblioteca del territorio. Al explorar la sección infantil, noté la ausencia de libros que reflejaran las vivencias, emociones y saberes de la infancia campesina. Aunque el espacio está abierto a todos, su contenido revela una oferta limitada, centrada en enfoques didácticos o urbanos. Esta carencia no solo muestra una falta de materiales, sino una forma que invisibiliza la cultural hacia los niños que habitan la ruralidad, que no se ven representados ni simbólicamente reconocidos en las narrativas disponibles. Lo que nos lleva a pensar en la falta de narrativas visuales que integren al sujeto y la infancia campesinos y/o que habite la ruralidad, que pueda facilitar el diálogo, entre sus saberes populares y posiblemente desde su territorio.

La ausencia de narrativas rurales en la literatura infantil ¿Falta de narrativas?

Actualmente, existen muy pocos recursos narrativo-visuales que permitan acceder a espejos simbólicos relacionados con la interacción de los saberes y sujetos campesinos o que aborden un saber popular capaz de mediar el territorio desde una perspectiva cultural, social y educativa para la primera infancia. Esta escasez de materiales dificulta la posibilidad de establecer puentes significativos entre el contexto rural y las dinámicas escolares, especialmente cuando se trata de visibilizar el conocimiento popular, empírico y colectivo que caracteriza a las comunidades campesinas o que habitan la ruralidad. En este sentido, los mediadores — educadores, bibliotecarios, gestores culturales o agentes pedagógicos— no cuentan con herramientas suficientes para interpretar, traducir o representar el mundo que habita esta ruralidad de forma sensible, cercana y accesible a las nuevas generaciones. Como lo advierte Arias-Gaviria (2021), “los significados de ruralidad y educación rural presentes en la política nacional de educación rural aún obvian la construcción de un modelo educativo que integre categorías que claramente reconozcan a este sector como centro de aporte sociocultural”.

Esta carencia no solo limita el abordaje del territorio como espacio físico, sino

también como construcción simbólica donde se inscriben prácticas, historias y memorias que merecen ser contadas y valoradas.

Más allá de la falta general de contenidos, la problemática radica también en que los recursos existentes no permiten al sujeto reconocerse dentro de los textos. La representación simbólica de lo que significa ser campesino o habitar el territorio rural suele estar ausente, o en su defecto, aparece desde visiones externas que no reflejan la cotidianidad, los valores ni las particularidades culturales que implica vivir allí. Aunque existen libros informativos que abordan temas del territorio o la ruralidad, muchos de ellos están dirigidos a públicos académicos o con un conocimiento más especializado, escritos desde enfoques sociológicos, informativos, técnicos o científicos. Si bien estos aportes son valiosos, no están diseñados o pensando en la primera infancia ni en una infancia rural que necesita verse reflejada en los relatos, imágenes y experiencias que se le ofrecen. En este sentido, se genera una exclusión simbólica, ya que los niños y niñas no encuentran en estos libros una representación que dialogue con su identidad, su forma de habitar el mundo, los saberes que poseen y su relación con la tierra.

Esta falta de reconocimiento tiene consecuencias profundas en los procesos de aprendizaje y en la construcción de identidad. Si los materiales que se presentan en la escuela — especialmente en la etapa de formación inicial— no recogen ni validan la cultura de origen de los niños, se corre el riesgo de invisibilizarla, de imponer narrativas externas, y de fomentar el desconocimiento o incluso el rechazo hacia su propio contexto. Aunque existen álbumes ilustrados, libros álbum o libros informativos que abordan territorios como el Pacífico, el Chocó u otras regiones de Colombia y América Latina, estos relatos muchas veces no constituyen un reflejo simbólico auténtico para los niños campesinos de otras zonas, pues no hablan de su territorio, su cotidianidad, su forma particular de ver y relacionarse con el mundo. Por ello, al enfrentarse a ciertos textos, estos niños pueden sentirse ajenos, desconectados o incluso desdibujados, como si no existieran en la historia que se está contando.

Frente a esta situación, cobra aún más fuerza la necesidad de pensar la producción de libros y materiales educativos desde un enfoque territorial, situado y culturalmente pertinente. Como lo plantea Ana Garralón en su libro *Los libros informativos para niños* (2015), “la estructura de un libro y sus contenidos deben ser pensados para el público como si fuera la primera vez que va a saber sobre el contenido planteado”, lo que implica una mirada sensible y consciente hacia quiénes son los lectores, desde dónde leen y qué necesitan para comprender e identificarse con los contenidos. Si bien Ana Garralón aborda su reflexión desde los libros informativos, considero pertinente rescatar sus aportes en relación con el diseño, la construcción gráfica, las representaciones y los propósitos que perseguimos con ellas. En este caso, no se trata de elaborar un libro informativo, sino de pensar, desde el libro álbum, la manera en que se configura la experiencia lectora y la estructura que la sostiene. Esto implica reconocer que no es lo mismo diseñar un libro para un lector que se aproxima por primera vez a este tipo de narrativas visuales y textuales, que hacerlo para uno que ya posee cierto bagaje en este campo. Por lo tanto, la estructura del libro álbum debe concebirse como un dispositivo que dialogue con las trayectorias de lectura, las expectativas y las capacidades de los distintos lectores que ingresan a él.

En nuestro caso el valor de la representación simbólica como una puerta de entrada a la reflexión, al reconocimiento y al aprendizaje profundo permite pensar en la urgencia de impulsar la creación de materiales narrativos y visuales que recojan el saber popular desde una perspectiva pedagógica que reconozca a los niños y niñas como sujetos culturales activos, portadores de saberes propios, y no como meros receptores de información descontextualizada. Una educación verdaderamente significativa para la infancia campesina requiere contar con recursos que les hablen de su mundo, que validen sus experiencias, que narren sus historias y que dignifiquen su lugar en la cultura. Solo así será posible abrir espacios educativos en los que todos los niños puedan verse reflejados, comprenderse y valorarse desde sus propios territorios.

La educación actual reconoce cada vez más la importancia de los recursos visuales y experienciales en el aprendizaje. Sin embargo, cuando se trata de los saberes populares, la información suele presentarse en forma de texto o descripciones orales, sin elementos visuales que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un libro que contenga un hilo narrativo y además incluya saberes específicos con representaciones narrativas que den cuenta de estos conocimientos, puede ofrecer una herramienta pedagógica atractiva y accesible, especialmente para los niños que desean acercarse a dicho contenido.

Además de lo nombrado anteriormente me gustaría poder hablar en profundidad frente a el contexto específico que nos aborda, en este caso la escuela y su relación con la infancia

El libro-álbum como recurso pedagógico y cultural ¿Por qué un libro álbum?

La elección del libro-álbum como recurso pedagógico responde, en primer lugar, a las características particulares de este género, que combina dimensiones visuales, narrativas y estéticas en un solo dispositivo comunicativo. Su diseño —que articula imagen, palabra escrita y composición gráfica— lo convierte en un medio potente para propiciar experiencias de lectura que trascienden la alfabetización convencional y favorecen la construcción de significados a partir de múltiples lenguajes.

Desde esta perspectiva, el libro-álbum no se concibe únicamente como un material de entretenimiento, sino como un puente cultural capaz de conectar los saberes escolares con aquellos conocimientos populares y comunitarios que circulan en los territorios. En este sentido, posibilita la generación de vínculos entre familia y escuela, al ofrecer un soporte que convoca tanto a la narración compartida como a la interpretación colectiva de los símbolos e imágenes.

Además, este género se encuentra en un proceso de consolidación dentro de las categorías literarias, lo que le otorga un carácter abierto y flexible en cuanto a temas, estéticas y formas narrativas. Tal amplitud, que roza lo poético, lo artístico y lo literario, permite llegar a los niños y niñas de la primera infancia desde una propuesta que despierta su curiosidad y

sensibilidad. No obstante, el libro-álbum no actúa de manera aislada: requiere de la mediación de un adulto

—sea docente, familiar u otro actor educativo— para potenciar los diálogos que surgen a partir de sus páginas, aunque también permite experiencias autónomas de exploración por parte de los niños.

La elección del libro-álbum frente a otros géneros (cuento, poesía, novela o libro informativo) responde también a su pertinencia para el grupo con el cual se desarrolló la práctica pedagógica. Mientras que la novela, por ejemplo, presenta una complejidad estructural que no resulta adecuada para estas edades, y los libros informativos tienden a restringirse a un discurso más unidireccional, el libro-álbum ofrece un horizonte más amplio para la experimentación pedagógica y estética.

Finalmente, la apuesta por el libro-álbum no solo obedece a criterios técnicos o didácticos, sino que también constituye una decisión política desde el rol docente. Asumir la escritura y la ilustración de un libro-álbum es, en este sentido, una manera de reivindicar la educación como un proceso que reconoce los saberes populares, la memoria colectiva y las prácticas culturales de las comunidades. Más que un recurso de enseñanza, el libro-álbum se erige como un medio de mediación y de encuentro, un espacio donde se entrelazan voces, miradas y experiencias diversas, y donde la escuela dialoga con el territorio que habita.

Familia y escuela: ¿Educación intercultural?

La relación entre la escuela y la infancia rural está atravesada por tensiones simbólicas que muchas veces invisibilizan los saberes propios de las comunidades rurales. Cuando los contenidos escolares —especialmente los textos, imágenes, libros o materiales didácticos— no representan ni valoran los conocimientos del territorio, se produce un alejamiento progresivo entre el niño, su contexto familiar y el proceso educativo. Esto impacta profundamente no solo en la identidad y el sentido de pertenencia del niño o la niña, sino que también en la forma en que las familias que habitan esta ruralidad se posicionan frente a la educación.

Uno de los efectos más sutiles pero contundentes de esta exclusión es que los padres y madres comienzan a sentir que lo que saben —sus oficios, sus prácticas, su lengua, su relación con la tierra, su conocimiento de las plantas, los ciclos del clima, los animales— no es legítimo dentro del espacio escolar. Al no ver estos saberes reflejados o respetados, se genera una sensación de que su conocimiento es poco valioso o incluso irrelevante. Esto no solo debilita el vínculo entre familia y escuela, sino que también puede provocar un sentimiento de vergüenza o de inferioridad, reforzando la idea de que lo rural es “atrasado” frente a los saberes “científicos” o “modernos”.

La infancia, en este escenario, queda atrapada entre dos mundos que parecen no dialogar: por un lado, el conocimiento técnico, estandarizado y muchas veces descontextualizado que impone la escuela; por otro, el saber afectivo, práctico y situado del hogar rural. Si la escuela no hace el esfuerzo consciente de valorar el saber del territorio, de construir puentes entre estos dos mundos, los niños pueden comenzar a rechazar sus raíces, avergonzarse de su cultura o desconectarse emocionalmente de su entorno.

Como advierte Marco Raúl Mejía (2004), las infancias campesinas se forman en medio de una tensión histórica: la escuela, en lugar de reconocerlas como sujetos plenos de saber, las configura desde categorías externas que niegan su cultura y sus prácticas de vida. Para el autor, la apuesta pedagógica en territorios rurales no puede limitarse a “incluir” contenidos, sino que debe partir del reconocimiento de los sujetos y de sus mundos de vida, entendiendo que el conocimiento escolar solo cobra sentido cuando dialoga con la memoria, las prácticas y los relatos del campo.

Esto, además, puede fomentar una forma de desarraigo simbólico: los niños aprenden a nombrar su realidad con palabras que no les pertenecen, a ver el campo desde la mirada externa, a entender la agricultura desde modelos foráneos, y a concebir su futuro fuera del territorio. La consecuencia de esto no es sólo pedagógica: es también cultural, emocional y política. La escuela, en lugar de ser un espacio de afirmación, se convierte en un espacio que constantemente inestabiliza dicha cuestión.

Por eso pensar en una escuela que reconozca e integre los saberes populares implica asumir que estos constituyen una forma legítima de conocimiento. Se entiende por saberes populares el conjunto de conocimientos, prácticas, creencias y expresiones culturales que se transmiten de generación en generación dentro de una comunidad, arraigados en su historia, su cotidianidad y su relación con el entorno natural y social. No se trata de simples manifestaciones folclóricas o curiosidades, sino de saberes contruidos colectivamente, profundamente vinculados a la identidad y a las formas de vida de quienes los portan.

Reconocerlos en el ámbito escolar exige una transformación profunda: no basta con modificar los contenidos, sino que es necesario replantear los lenguajes, las metodologías, los materiales y, sobre todo, la forma en que la escuela se relaciona con las familias. En este sentido, la educación intercultural se entiende como un enfoque pedagógico que promueve el diálogo entre diferentes sistemas de conocimiento y valores culturales, partiendo de la premisa de que todos los saberes tienen igual dignidad y pueden convivir en un proceso educativo basado en el respeto y el intercambio recíproco.

Incorporar la cultura viva del territorio en los textos escolares, en los libros álbum y en las prácticas de lectura y escritura abre la posibilidad de construir relaciones más equitativas, cercanas y afectivas entre escuela y comunidad. Desde esta mirada, la educación intercultural se convierte en un puente que sostiene un diálogo genuino entre lo escolar y lo comunitario, permitiendo que los saberes populares no solo emerjan, sino que se validen, se compartan y se enriquezcan, generando así una experiencia educativa más situada y verdaderamente transformadora.

VII.

METODOLOGÍA

Modalidad de trabajo de grado: Investigación–

creación:

La metodología adoptada se inscribe en un enfoque cualitativo con orientación hacia la investigación-acción participativa (IAP), investigación-acción participativa, dado que permite comprender los procesos pedagógicos y culturales desde la voz misma de los sujetos implicados. Este enfoque resulta pertinente para trabajar con infancias rurales y con sus saberes populares, en tanto no impone categorías externas, sino que reconoce a los niños y a sus familias como productores de conocimiento, visibiliza sus experiencias cotidianas y genera transformación pedagógica a medida que se avanza en el proceso.

En cuanto al proceso de creación del libro-álbum no se concibió como una simple secuencia técnica de producción, sino como una experiencia pedagógica y cultural sustentada en un enfoque cualitativo de corte participativo, cercano a la investigación-acción. Bajo esta perspectiva, la propuesta integró diversas voces, saberes y prácticas, reconociendo a los niños y a sus familias como coautores del proceso. Su desarrollo se organizó de manera progresiva, articulando momentos de exploración, reflexión y creación colectiva, lo que permitió transitar desde la identificación de un campo temático significativo en la vida de los niños hasta la construcción de un producto validado por la comunidad escolar y familiar. En este recorrido se definieron fases específicas —diagnóstico, recolección de saberes, diseño narrativo, ilustración y validación— que aportaron orden, coherencia y sentido. De esta forma, el libro-álbum se consolidó no sólo como un objeto material, sino como un puente entre escuela, territorio y memoria cultural.

Para documentar el proceso se utilizaron técnicas cualitativas propias de la investigación-acción participativa, tales como bitácoras, escritos reflexivos de los talleres, conversaciones informales, fotografías del proceso creativo y notas de observación. Estos insumos permitieron acompañar de manera sistemática cada fase diagnóstico, recolección de saberes, diseño narrativo, ilustración y validación, dando cuenta de las voces de los niños y

sus familias, así como de las transformaciones pedagógicas emergentes durante la creación del libro-álbum.

Exploración inicial de sentidos y experiencias infantiles

El punto de partida fue la construcción de un diagnóstico participativo mediante estrategias de escucha activa y observación. Se promovió un acercamiento respetuoso a la cotidianidad escolar, privilegiando los espacios espontáneos de conversación en los que los niños compartían aspectos de su vida diaria. En estos relatos aparecían referencias constantes a la alimentación, la salud y el uso de medicamentos, tanto caseros como farmacéuticos. Esta recurrencia permitió establecer un patrón temático que no surgió de preguntas dirigidas, sino de expresiones genuinas.

Metodológicamente, este primer momento se configuró como una fase de apertura y reconocimiento del terreno, en la que se identificaron los intereses de los niños como punto de partida. El diagnóstico no se limitó a recopilar información, sino que funcionó como un espacio de validación de las voces de los niños, pues al registrar lo que los niños ya sabían y lo que consideraban relevante, se fortaleció su papel como sujetos de conocimiento.

Indagación participativa de saberes y memorias

Con base en los hallazgos iniciales, se diseñó una secuencia de cinco planeaciones que buscaban ampliar y profundizar los saberes sobre el territorio y las plantas medicinales. Esta fase se desarrolló a través de metodologías activas que privilegiaron el juego, la exploración y el trabajo colectivo.

La primera planeación, *Manos en la Tierra y en Nosotros*, permitió reconocer hasta qué punto los niños se identificaban con su entorno inmediato. A través de dinámicas prácticas de contacto con la tierra y de conversación guiada, se visibilizó el vínculo afectivo y material con el territorio. Posteriormente, con la estrategia *El Mapa de las Plantas*, se elaboró una cartografía colectiva de la escuela y sus alrededores. En este ejercicio, los niños ubicaron especies y elementos significativos de su entorno natural, poniendo en evidencia no solo

conocimientos botánicos incipientes, sino también memorias y experiencias familiares relacionadas con los lugares nombrados.

La tercera planeación, *Herborizar: las plantas también se comen*, indagó las creencias infantiles en torno al consumo de plantas. Esta fase tuvo un componente experimental, ya que los niños recolectaron, secaron y prensaron especies que luego se integraron en un herbario. La actividad permitió conectar la práctica lúdica con un ejercicio de clasificación y registro, lo que otorgó un carácter más sistemático al conocimiento local. Un hallazgo relevante fue el reconocimiento de especies como el saúco, cuyo uso medicinal estaba presente en los relatos de algunos estudiantes, revelando así una transmisión intergeneracional del saber.

Finalmente, dos guías enviadas a los hogares —Los pequeños tesoros de la casa y Tesoros medicinales— ampliaron el proceso hacia el ámbito familiar. Estas guías no solo recogieron información sobre los usos medicinales de plantas presentes en los hogares, sino que también propiciaron un espacio de diálogo intergeneracional en el que los niños se convirtieron en mediadores entre escuela y familia.

Construcción colectiva del relato pedagógico

La construcción del guión narrativo representó uno de los momentos más complejos y significativos del proceso. Aunque existía experiencia previa en la elaboración de guiones ilustrados, la creación de una historia coherente y estéticamente sólida implicó un ejercicio profundo de escritura. El reto consistió en entrelazar las voces de los niños con una estructura literaria que pudiera sostener el formato de libro-álbum.

La narrativa se configuró a partir de expresiones, anécdotas y descripciones recogidas en las interacciones diarias con los estudiantes. Estas voces infantiles no fueron adaptadas mecánicamente, sino reinterpretadas para construir una historia colectiva en la que su mirada sobre el entorno tuviera un lugar protagónico. El proceso de escritura tomó como inspiración autores de literatura infantil como Jairo Buitrago, cuyo estilo poético y cercano a la infancia aportó un referente para encontrar un tono propio.

Metodológicamente, esta fase permitió poner en práctica una estrategia de traducción pedagógica, en la que los saberes y expresiones de la comunidad fueron transformados en un relato literario. Así, la escritura se convirtió en un medio para articular los conocimientos locales con un lenguaje narrativo accesible y estético.

Exploración visual y producción simbólica

La fase de ilustración se concibió no como un acompañamiento secundario al texto, sino como un lenguaje autónomo con capacidad de producir significados propios. Se emprendió un proceso de exploración gráfica que incluyó la realización de bocetos preliminares, su posterior digitalización y ajustes en función de las necesidades narrativas. Aunque inicialmente el estilo personal tendía hacia lo realista, se optó por experimentar con propuestas más simbólicas y expresivas, capaces de dialogar con el tono de la historia.

La reflexión teórica sobre el lugar de la imagen en el libro-álbum fue fundamental. Como afirma Fanuel Díaz (2011), “la imagen en el libro-álbum no es un adorno ni un complemento del texto, sino un sistema de significación que dialoga, tensiona o amplía lo narrado” (p. 35). Bajo esta premisa, cada decisión gráfica —desde la paleta de colores hasta la composición de las páginas— fue asumida como un acto de construcción de sentido, en el que la ilustración podía enriquecer, complejizar o incluso cuestionar lo dicho por las palabras. Asimismo, el proceso metodológico respondió a lo que sostiene Ana Garralón (2013), cuando señala que el diseño y la ilustración en los libros infantiles requieren fases de ensayo, prueba y reconfiguración constante, pues “el trabajo gráfico implica investigar, experimentar y volver sobre lo hecho, en un diálogo permanente entre idea y materialidad” (p. 42).

Socialización y retroalimentación comunitaria.

Aunque el libro-álbum aún no ha sido compartido con los niños ni con sus familias, resulta fundamental proyectar esta fase como parte constitutiva del proceso. La validación no se entiende únicamente como una revisión formal o técnica del producto, sino como un

momento de encuentro en el que las comunidades puedan reconocerse en lo narrado e ilustrado. En este sentido, el propósito es que el libro se convierta en un puente entre la escuela, el saber popular y las familias que habitan la escuela, permitiendo que las voces infantiles y familiares dialoguen con los contenidos y se sientan reflejadas en ellos.

Desde un punto de vista metodológico, la validación se proyecta como un ejercicio de retroalimentación participativa. Se espera que los niños y las familias, al leer y observar el libro, puedan evaluar su pertinencia, identificar resonancias culturales y aportar nuevas perspectivas.

Si bien en este momento no es posible comprobar cómo se dará esa apropiación, la apuesta pedagógica del proyecto radica en anticipar y abrir la posibilidad de que el libro-álbum opere como un dispositivo de validación simbólica: un medio para reconocer saberes, fortalecer identidades y consolidar el diálogo entre escuela, territorio y comunidad.

VIII. COMPONENTE PEDAGÓGICO

Pensar en el aprendizaje desde la escuela rural implica mirar más allá de los muros del aula y reconocer que el conocimiento también habita en la tierra, en la memoria y en las voces de quienes la cuidan. Este trabajo parte de la convicción de que aprender no es solo un acto intelectual, sino una experiencia profundamente humana y relacional, que se teje en el encuentro entre los saberes académicos y los saberes populares.

Desde esta mirada, la escuela se convierte en un territorio de diálogo, donde los niños, las familias y los maestros participan de una misma búsqueda: reconocerse como sujetos que saben, sienten y transforman su entorno. En palabras de Freire (1997), “nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo”, y en esa afirmación se sostiene la idea central que da vida a esta propuesta: el aprendizaje surge del intercambio, del afecto y de la posibilidad de construir juntos.

El proyecto se orienta desde una pedagogía intercultural crítica, entendida como un acto político, ético y epistémico que cuestiona las jerarquías del saber y promueve el reconocimiento de las voces históricamente invisibilizadas. Siguiendo a Walsh (2009), la interculturalidad no se reduce a un encuentro armónico entre culturas, sino que implica disputar los sentidos del conocimiento, descentrar la mirada eurocéntrica y dar lugar a otras formas de pensar y de aprender. En este sentido, los saberes populares sobre las plantas medicinales no se abordan como simples curiosidades, sino como expresiones vivas de una memoria colectiva que merece ser legitimada en el espacio educativo.

Los principios pedagógicos que sostienen esta propuesta se entrelazan con esa búsqueda de reconocimiento y de justicia simbólica: el diálogo de saberes como forma de encuentro entre escuela y comunidad; la participación activa como medio para devolver a las familias su lugar en la educación de los niños; el territorio como aula viva, donde la experiencia cotidiana se vuelve fuente de conocimiento; y la reflexividad docente, que invita a repensar la enseñanza desde la escucha, la sensibilidad y el vínculo. Bajo estos principios, la práctica educativa se transforma en un proceso compartido, donde cada voz tiene un valor y cada saber encuentra su espacio.

La articulación entre las planeaciones y la práctica docente respondió a esa misma lógica de apertura y co-construcción. Las actividades diseñadas —talleres, diálogos, guías para el hogar— no fueron simples ejercicios escolares, sino mediaciones pedagógicas que permitieron entrelazar el saber popular con el currículo institucional. De este modo, mi papel como practicante se convirtió en acompañante y aprendiz, en puente entre la escuela y las familias, y el aula se transformó en un espacio de reconocimiento mutuo.

En esta dinámica, el libro álbum surgió como una extensión natural del proceso pedagógico: un artefacto que recoge las voces, los relatos y las imágenes que florecieron en el diálogo entre escuela y comunidad. Escribirlo fue también un acto de aprendizaje, un modo de representar aquello que se vive, se siente y se comprende cuando el conocimiento se

comparte.

Así, este trabajo se sustenta en una concepción del aprendizaje como experiencia colectiva, sensible y transformadora, orientada por una pedagogía del reconocimiento, y encarnada en una práctica docente que se piensa desde la vida misma. Porque enseñar —como sembrar— no consiste solo en transmitir lo aprendido, sino en cultivar la posibilidad de aprender con otros, en el territorio, en la palabra y en la memoria.

PLAN PEDAGÓGICO:

El propósito pedagógico que orientó el proyecto consistió en visibilizar los saberes populares sobre plantas medicinales presentes en la comunidad escolar, reconociéndolos como un acervo cultural legítimo que puede dialogar con el saber académico. En la escuela rural, los conocimientos transmitidos de generación en generación constituyen un capital cultural fundamental, aunque muchas veces permanecen invisibilizados en los escenarios escolares formales. Como advierte Freire (1997), *“nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo; todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre los unos con los otros”* (p. 77). Esta perspectiva fue central en la propuesta, pues permitió posicionar a los niños y a las familias como sujetos activos en la construcción de conocimiento.

El plan pedagógico se diseñó con un carácter participativo e intercultural, en el que la indagación se integró con la transformación de la práctica educativa. Más allá de recopilar información sobre las plantas medicinales, el objetivo fue transformar el vínculo entre escuela y comunidad, situando estos saberes como contenidos válidos en el espacio educativo.

El diseño contempló una secuencia de actividades progresivas —talleres, entrevistas orales y guías para el hogar— que permitieron integrar la experiencia cotidiana de los niños con la participación activa de las familias. Según Walsh (2009), *“la interculturalidad no es un simple encuentro entre culturas, sino un proceso político, social, ético y epistémico que busca generar otras formas de poder, saber y ser”* (p. 48). Bajo este enfoque, las actividades se propusieron no solo como espacios de aprendizaje, sino como escenarios de

reconocimiento identitario en los que los niños se asumieron como portadores de memoria cultural.

El involucramiento de las familias en el proceso fue un aspecto metodológico clave. La circulación de guías como *Los pequeños tesoros de la casa* y *Tesoros medicinales* posibilitó recoger relatos y prácticas del ámbito doméstico, integrando la voz de los cuidadores en la narrativa escolar. Esto dio lugar a lo que Walsh (2009) denomina “*pedagogías de la interculturalidad*”, donde los saberes históricamente invisibilizados son legitimados dentro del ámbito educativo y se convierten en punto de encuentro entre lo comunitario y lo escolar.

Ahora bien, es importante señalar que la interculturalidad no se reduce a un espacio armónico de diálogo. También constituye un campo de disputa de sentidos. En la escuela, no todas las voces tienen el mismo peso: la voz académica tiende a dominar y los saberes populares quedan subordinados. Por ello, la propuesta buscó reconocer y cuestionar esas tensiones de poder. Asimismo, emergió una tensión pedagógica en torno al currículo y los textos escolares, que suelen portar visiones urbanas y eurocéntricas. Frente a ello, las familias campesinas pusieron en juego saberes de plantas, memorias del trabajo con la tierra y expresiones de identidad local, lo que obligó a negociar qué conocimientos ingresan a la escuela y de qué manera. Finalmente, como plantea Walsh, no se limita a sumar diferencias, sino que cuestiona estructuras de desigualdad, visibiliza racismo, exclusión simbólica y colonialidad.

En este sentido, el plan pedagógico no se limitó a un conjunto instrumental de actividades, sino que se constituyó en un ejercicio de diálogo de saberes entre niños, familias y escuela. Esta dimensión intercultural fortaleció la identidad local, legitimó conocimientos y consolidó un proyecto pedagógico que articula memoria, territorio y educación.

¿Por qué escribir un libro siendo que soy maestra?

Constantemente me pregunto por mi rol como maestra y añadiendo a eso, mi rol como maestra escritora de un libro álbum. La escritura académica requiere una rigurosidad desde el conocimiento propio hasta el conocimiento académico y su estructura literaria, es inevitable pensar en que aquel que escribe siempre tendrá una posición a la hora de plasmar sus ideas, por más académico siempre será vista su visión política y sus cuestionamientos más profundos.

Para este momento tengo claro cuál es mi función como maestra y mis propósitos en este rol, pero a la hora de escribir y describir no solamente quiero exponer o representar las ideas que remiten a este trabajo de grado, por lo cual quiero hacer una aclaración mediante la autora Teresa Durán en su texto aprendiendo de la álbumes, donde nos responde a la diferencia de este concepto

“¿Qué es la representación? La pregunta puede tener varias respuestas.

Etimológicamente RE-presentar significa volver a presentar y PRE-sentar significa una acción encaminada a dejar bien asentada una cosa (concepto) o persona. Pero más allá de su raíz etimológica, todos hablamos de representación cuando fingimos teatralmente cualquier acontecimiento ya sea encima de un escenario, en los juegos del recreo colegial o en algunas tertulias (incluso cuando presentamos una ponencia en un congreso de investigadores).

Hablamos de representantes del pueblo cuando designamos a aquellas personas que nos representan en los escenarios del poder, a los «otros» que mediante mi voto se convierten - o deberían convertirse - en mi «yo» en el anfiteatro democrático del Parlamento Nacional.

Y hablamos de representación en el caso de la imagen icónica, cuando una imagen, una postal, pongamos por caso, representa la torre Eiffel de París (no lo es, sólo la representa, es decir, la presenta de una manera «otra» que en la realidad).”

Entonces yo como escritora busco poder llegar a una representación que permita visibilizar y conectar aquello de lo que es visible cuando se habita un lugar, cuando se siente y sobre todo cuando somos capaces de crear un pequeño hogar del conocimiento, donde la comprensión y el reconocimiento a los otros son parte fundamental de escribirlo en un objeto tan valioso como lo es el libro.

Esto nos lleva a pensar ¿por qué se elige visibilizar a través de un libro? ¿Por qué este objeto tan maravilloso y en su categoría más difícil y compleja de definir como el libro álbum?, bien, pues más allá de la producción textual o de escritura, soy una estudiante que ha vivido sumergida entre los libros desde temprana edad. Libros de muchos tipos han pasado por mis manos, y así mismo de diferentes formas me han impactado, pero el libro no es solo un portador de conocimientos, es la forma en la que materializamos también ideas, lugares, personas, objetos y lo más importante hacemos que los demás existan a los ojos de alguien que decide tomar un libro y leerlo no solo con su voz y su mente, sino que también sumerge su alma y sus ideas donde empieza a viajar a través de esas letras e imágenes que lo componen.

Entonces ¿por qué escribir? En un primer momento podríamos hablar que como maestra realice una serie de planeaciones que me permitieran recoger este conocimiento y el saber que cada una de las familias posee a partir de las plantas medicinales. De forma que esta información pudiese construir la narrativa, en los aspectos de reconocer el conocimiento y poder remitirme de forma a las narrativas orales también de los niños.

En un segundo momento vamos a hablar sobre el libro como mediador en la escuela. Efectivamente una de las problemáticas es la distancia de la familia y la escuela, entendemos que en este contexto en particular se da por el poco reconocimiento que se da de sus saberes dentro de la escuela, es decir como si aquello que supusieran no sirviese para aprender algo “útil”. Creo yo que el libro es esta propuesta para brindar no solo reconocimiento sino una posibilidad de estar y mediar en el mundo, en la vida y en el territorio.

Descripción del objeto: el libro-álbum *Entre plantas y memorias*

El libro-álbum ilustrado *Emiliano y los secretos de las Tatas* es el resultado de un proceso de creación pedagógica y artística que entrelaza la memoria, el territorio y los saberes populares.

A través de la historia de Emiliano, un niño que habita la ruralidad, encuentra una carta perdida y emprende una búsqueda entre las “tatas” de su comunidad, la obra recoge los conocimientos tradicionales sobre las plantas medicinales y las formas de cuidado transmitidas entre generaciones.

El relato combina texto e ilustración para evocar los vínculos entre infancia, memoria y territorio, invitando a reconocer las prácticas cotidianas de sanación como expresiones de saber ancestral. Su propósito pedagógico es propiciar un diálogo entre escuela y comunidad, donde las voces de las abuelas y los niños se encuentren para resignificar los aprendizajes desde la vida y la tierra.

IX. DESCRIPCIÓN DEL PROCESO DE CREACIÓN

Aunque no existe una única manera de crear un texto narrativo-visual, cada autor e ilustrador encuentra su propio camino, dependiendo de sus intereses, su experiencia y su forma de pensar y sentir las historias. Algunos prefieren escribir primero y luego imaginar las ilustraciones que acompañarán su texto. Otros comienzan por las imágenes, explorando visualmente una idea, un personaje o una atmósfera, y poco a poco la historia va surgiendo entre líneas y colores. A veces, simplemente se parte de un tema que nos conmueve, nos inspira o nos genera preguntas, y mientras dibujamos, vamos redactando, hilando la narrativa casi sin darnos cuenta.

Es importante recordar que antes de aprender a escribir con palabras, escribimos con dibujos. Nuestra primera forma de expresarnos en el mundo, incluso antes del lenguaje oral estructurado, es a través de trazos, formas y colores. Las letras mismas no son otra cosa que dibujos que aprendemos a decodificar. Comprender esto nos ayuda a darle a la imagen el valor que merece en el proceso creativo: no como un adorno o acompañamiento del texto, sino como un lenguaje en sí mismo, con capacidad para narrar, emocionar y construir sentido.

ETAPA 1: INTENCIONES Y RUTA DE CREACIÓN

En el caso de este proyecto, el proceso fue casi simultáneo: texto e ilustración se desarrollaron de la mano, dialogando constantemente. A veces una imagen abría la puerta a una nueva escena o a una emoción que no había sido escrita aún. Otras veces, una frase sugería un ritmo, un ambiente o un detalle que pedía ser ilustrado. Esta manera de trabajar requiere flexibilidad y escucha, no solo hacia lo que se quiere contar, sino hacia la historia misma, que poco a poco va pidiendo lo que necesita.

La primera etapa del proceso es fundamental y consiste en hacerse algunas preguntas

clave:

¿Qué quiero contar?

¿A quién se lo quiero contar?

¿Por qué quiero contar esto?

¿Cómo lo voy a contar?

Estas preguntas no tienen una única respuesta y muchas veces van cambiando a medida que avanzamos. Pero son una brújula. Nos ayudan a mantener la intención clara, a darle sentido y coherencia a las decisiones que tomamos tanto en lo visual como en lo narrativo.

Para dar respuesta a las preguntas fundamentales que orientan este proyecto —¿qué quiero contar?, ¿a quién se lo quiero contar?, ¿por qué lo quiero contar? y ¿cómo lo voy a contar?— fue necesario detenerme a pensar desde mi experiencia, mis búsquedas personales y el contexto socioterritorial en el que me sitúo.

- *¿Qué quiero contar?:*

Desde un inicio tuve claro que deseaba visibilizar los saberes transmitidos por las familias, aquellos conocimientos que viajan de generación en generación a través de la palabra, el gesto, la práctica cotidiana. Estos saberes no solo reflejan el contexto cultural de las comunidades rurales, sino que forman parte esencial de la narrativa oral del territorio, esa que rara vez se sistematiza pero que permanece viva en la memoria colectiva. Al contar estas historias, el objetivo no es solo rescatar un conocimiento que esta detrás de las nieblas de la montaña sino reconocer su valor pedagógico, simbólico y afectivo dentro del proceso de formación de la infancia.

En esta línea, Orlando Fals Borda (1986) nos invita a pensar la producción de conocimiento desde una lógica participativa, en la que el saber no reside únicamente en la

academia, sino también —y sobre todo— en los pueblos, en las comunidades, en sus prácticas cotidianas. El autor plantea que el conocimiento debe estar al servicio de las transformaciones sociales y culturales de los territorios, y que la recuperación de la memoria histórica y los saberes locales es una herramienta para fortalecer la identidad y la autonomía de las comunidades. Desde esta perspectiva, contar historias sobre plantas, remedios, cuidados y afectos familiares no es anecdótico: es una forma de hacer memoria, de cuidar la cultura, y de sembrar una pedagogía desde el arraigo que permita el dialogo intercultural.

- *¿A quién se lo quiero contar?:*

El público al que se dirige este libro álbum es principalmente infantil, particularmente niños y niñas que ya han adquirido habilidades de lecto-escritura. Sin embargo, el formato del libro álbum permite ampliar esta categoría. Como plantea Chiuminatto Orrego (2011), este objeto literario y artístico presenta una oportunidad especialmente fructífera para analizar las relaciones entre la comunicación escrita y la comunicación visual, lo que constituye una herramienta potente de animación a la lectura en diversos contextos —desde los jardines infantiles hasta las escuelas y bibliotecas públicas—. Esta interacción entre texto e imagen genera múltiples planos de significación y procesos de lectura superpuestos, lo que amplía el espectro de interpretación y convierte al libro álbum en una experiencia compartida que trasciende la edad del lector.

Aunque muchas veces se piensa que los libros ilustrados están destinados solo a quienes “no saben leer”, lo cierto es que leer imágenes también es leer. Es más, la imagen fue nuestra primera forma de escritura, y las letras mismas no son sino dibujos codificados (Arizpe & Styles, 2004). Recordar esto nos permite reivindicar el lugar de la imagen como un lenguaje en sí mismo, con capacidad de narrar, emocionar, evocar y construir sentido.

Sin embargo, un libro álbum no puede depender únicamente de la imagen; su riqueza está precisamente en el diálogo dinámico entre lo visual y lo escrito. Esta interacción es lo que permite construir una narrativa más compleja y significativa, que se despliega en

múltiples direcciones según el lector, su contexto y sus experiencias previas.

- *¿Por qué lo quiero contar?*

Contar estas historias se vuelve urgente en el contexto actual que atraviesa el país, donde el sujeto campesino o que habita la ruralidad —y en especial el niño— continúa siendo invisibilizado tanto en el discurso estatal colombiano como en las propuestas y contenidos pedagógicos. Las escuelas rurales, muchas veces, operan con materiales descontextualizados, que no dialogan con la vida cotidiana de los niños ni con los saberes que traen de casa. Esto genera una fractura entre el mundo escolar y el mundo familiar.

Como señala Walsh (2013), es fundamental construir pedagogías que reconozcan la diversidad epistémica, es decir, que valoren otras formas de saber, de hacer y de estar en el mundo. Este libro propuesto busca abrir un espacio de diálogo entre esos saberes que los niños ya poseen y los lenguajes de la escuela, que muchas veces son tomados como no importantes. No se trata de que la escuela “enseñe” estos saberes, sino de que los reconozca y los use como punto de partida para generar aprendizajes más significativos e interculturales.

Muchos niños y niñas del campo saben qué planta sirve para el dolor de estómago, qué infusión tomar cuando se tiene fiebre o qué hacer cuando se inflama una picadura. Pero también saben que estos saberes no suelen valorarse en la escuela. Como resultado, tienden a silenciarlos, a pensar que “eso no importa”, que “eso no es conocimiento”. Esta tensión entre lo que se sabe en casa y lo que se conoce en la escuela es una herida epistémica, y el libro busca ser un pequeño puente para empezar a dialogar.

En ese sentido, la propuesta está en sintonía con lo que Fals Borda (1986) planteaba como “investigación-acción participativa”: una forma de construir conocimiento desde las comunidades, reconociendo sus saberes como legítimos y apostando por procesos que vinculen la emoción, la experiencia y la historia local como fuentes de conocimiento. El libro álbum se convierte así en un dispositivo de mediación cultural que permite narrar el territorio desde adentro, desde quienes lo habitan y lo cuidan.

- *¿Cómo lo quiero contar?*

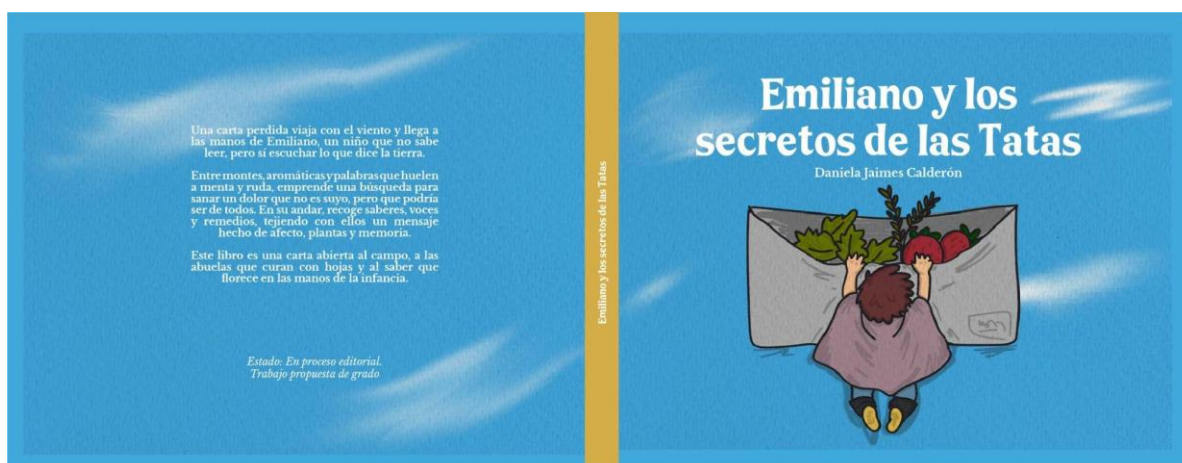
La forma que elegí para narrar esta historia es el libro álbum con una narrativa inspirada en la poesía. Este formato me permite mantener un ritmo personal, sensible y abierto a distintas interpretaciones. Me inspira la obra de Jairo Buitrago, escritor e ilustrador colombiano, quien ha señalado que sus libros están pensados como poemas. Esto le permite darle musicalidad y ritmo al relato, creando así un campo fértil para el cruce entre palabra e imagen.

El libro álbum, como dispositivo narrativo, me permite trabajar con silencios, con gestos mínimos, con metáforas visuales y con el ritmo del lenguaje. No se trata solo de contar lo que sucede, sino de evocar atmósferas, sensaciones, recuerdos. Considero que, si bien existen libros informativos sobre el territorio, aún son escasos aquellos que lo abordan desde la narración, desde la ficción poética o desde las emociones.

Cuando compartimos lecturas con niños en contextos rurales, buscamos siempre esos “espejos simbólicos” (Bishop, 1990), representaciones donde puedan reconocerse. Pero muchas veces los materiales disponibles no reflejan sus vidas, sus paisajes ni sus formas de vivir. En consecuencia, se dificulta el proceso de identificación con la lectura, y con ello, también se debilita el vínculo entre lectura y experiencia.

Por eso, este libro no solo apuesta por un formato accesible y estéticamente potente, sino también por contenidos que hablen desde y para el territorio. Se trata de narrar y contar historias que emocionen, que inspiren, que inviten a mirar con otros ojos lo que ya conocemos. De contar lo que importa, desde quienes pocas veces tienen la oportunidad de ser escuchados.

Además, el libro álbum puede convertirse en una herramienta para dar voz a historias propias, a vivencias o saberes que no siempre encuentran espacio en los formatos tradicionales. Nos permite experimentar, mezclar técnicas, combinar narrativas, explorar otras maneras de decir.



ETAPA 2: ELABORACIÓN DEL GUIÓN NARRATIVO Y VISUAL.

Aunque en un principio podría parecer que el guión y la imagen se desarrollaron de manera simultánea, en realidad fue un proceso más orgánico y en movimiento. La imagen, en sus primeros momentos, fue a la vez boceto y guión: un espacio de exploración donde las ideas se iban trazando, probando y transformando. Sin embargo, en esta segunda etapa, el foco se dirigió completamente hacia la construcción de la imagen como un texto gráfico en sí mismo, uno que dialogará con la palabra escrita y le dará nuevas capas de sentido. En este punto, si era necesario, el guión se ajustaba para mantener esa relación viva entre palabra e imagen, evitando que la simultaneidad entre ambas se perdiera. Mi forma personal de ilustrar tiende naturalmente hacia lo realista, una inclinación cercana al trabajo de Kadir Nelson, quien combina lo pictórico con una profunda expresividad. No obstante, el verdadero reto de esta etapa fue encontrar un estilo visual propio, uno que no se limitara a lo meramente gráfico o simple, sino que reflejara que la historia también se construye desde los niños y sus miradas. En esa búsqueda me acerqué al trabajo de Rafael Yockteng, cuyo estilo semi realista conserva una potencia narrativa y una estética emocional que me resultan muy afines. Su obra me inspiró a investigar más a fondo, y fue entonces cuando descubrí que había publicado un libro junto a uno de mis referentes literarios, Jairo Buitrago. Esa coincidencia me impulsó aún más, aunque desde el inicio tuve claro que no quería seguir una guía, sino construir mi propio proceso, una búsqueda íntima y experimental. Entonces aparecieron las preguntas esenciales: ¿Qué elementos quería para cada ilustración? ¿Con qué pinceles trabajar? ¿Qué colores, qué trazos, qué textura debía tener cada escena? Para responderlas, comencé un recorrido casi ritual por materiales y técnicas: probé diferentes tipos y gramajes de papel, plumígrafos, acuarelas y pinturas. Aunque la acuarela no ha sido nunca mi técnica favorita, algo en su transparencia y en su modo de fundirse con el agua me resonó profundamente. Aun así, los colores me parecían demasiado simples, por lo que decidí llevarlos hacia una paleta más terrosa, más cercana al óleo, buscando densidad y calidez. Ese proceso manual me condujo

finalmente al entorno digital, donde creé mis propios pinceles, seleccioné cuidadosamente los colores y elaboré texturas que me permitieran mantener esa sensación orgánica sobre el lienzo virtual. Con estas decisiones tomadas, comencé a recolectar las miradas de los niños: sus gestos, sus expresiones, la forma en que observaban el entorno. Llevé un registro fotográfico de rostros, objetos y pequeñas escenas cotidianas que podrían servir como referencia para las ilustraciones. No entraré en mucho detalle sobre esta parte, pero sí quisiera narrar una de las tantas situaciones que surgieron en el aula. En una ocasión, los niños hablaban todos al mismo tiempo; el salón estaba lleno de murmullos y risas. En medio de ese bullicio, uno de ellos comentó entre carcajadas: “¡Ay, profe, parecen gallinas en un corral!”. No pude evitar reírme también, y al ver mi reacción, los niños estallaron en risa. Otro añadió: “¡Sí, profe, como mis tías, que no paran de hablar!”. Esa espontaneidad me resultó entrañable, y de ahí nació una de las páginas del libro, donde recojo justamente esa expresión tan propia de ellos.

Así como sucede con esta escena, muchas de las ilustraciones nacen de fragmentos de lo cotidiano: flores, montañas, plantas o pequeños animales que los niños me señalaban con entusiasmo. “¡Mire, profe, un bichito!”, decían, o “¡mire ese mayito!”. Otras veces, eran cosas que observaban sin saber cómo nombrarlas, y entonces yo intentaba registrarlas con la cámara, para luego interpretarlas en la imagen. En este proceso, fui encontrando una especie de *botánica oral*, una relación viva entre el entorno y las palabras con que los niños lo nombran o lo imaginan.

Aunque no todos los árboles o plantas que aparecen en las ilustraciones están identificados por su nombre científico, muchos de ellos conservan denominaciones locales, populares, profundamente ligadas al territorio. Y eso me pareció esencial: más allá de su especie o clasificación, cada planta encierra una historia, un vínculo con quienes la nombran. Por eso, más que representar la vegetación como un elemento decorativo, busqué que las imágenes dialogaran con esa sabiduría cotidiana, con esa memoria que habita en la forma de mirar y nombrar lo que crece alrededor.

Lograr esto fue, sin duda, uno de los mayores retos del proceso, porque implicaba

construir una imagen que hablara no solo de lo visible, sino también de lo que se siente y se recuerda al mirar.

NOTA: Se toman algunas páginas de referencia, ya que el ejemplar está en proceso editorial

EJEMPLOS:



PÁGINA 4

Primera muestra
Impreso 2025



FIGURA 3
VACAS VECINAS DE LA ESCUELA

Nota. Fotografía tomada por Daniela Jaimes (2024)



PÁGINA 7

Primera muestra
Impreso 2025



FIGURA 9

MAYITO (*Ancognatha vulgaris* Arrow)

Nota. Fotografía tomada por Daniela Jaimes
(2025)



PÁGINA DEDICATORIA

Primera muestra
 Impreso 2025



FIGURA 10
 CARNAVALITO *alcaparro* (*Senna*
viarum)
 Nota. Fotografí

FRAGMENTO DEL GUIÓN

Emiliano y los secretos de las Tatas (Título)

Contraportada (GUARDAS)	Pág 1 ilustración	Pág 2 ilustración
Hoja legal (Empieza desde la parte de atrás de la contraportada sería la pág 3)	Pag1: información impresión, año de publicación	Pág 2: título, autor e ilustración -en la parte inferior de coloca “PUBLICACIÓN INDEPENDIENTE O PROCESO EDITORIAL”
Hoja de inicio (comienzo de la historia)	Pág 1: queda al lado izquierdo, una vez que se abra el libro TEXTO: Emiliano no sabe muchas cosas (El texto va en la parte superior)	Pág 2: queda al lado derecho, una vez que se abra el libro TEXTO: Pero sí sabe unas cuantas (El texto va en el centro)
	Pág 3: queda al lado izquierdo, una vez abra el libro TEXTO: Como reconocer a un pájaro por su canto — Esto es un toche (Preferiblemente de la parte superior)	Pág 4: queda al lado derecho, una vez se abra el libro TEXTO: Como la hora en la que Petunia da la mejor leche. (Se puede arriba o abajo)
	Pág 5: queda al lado izquierdo, una vez de abra el libro TEXTO: O cuando... (El texto va en la parte superior)	Pag 6: queda al lado derecho una vez de abra el libro TEXTO: La tierra da nuevos hijos (El texto va en la parte superior)

NOTA: Guión 7, 1 abril del 2025

ETAPA 3: MATERIALIZACIÓN Y SOCIALIZACIÓN DEL LIBRO.

En esta tercera etapa, el proceso se dirige finalmente hacia la impresión, ese momento en el que el libro comienza a adquirir cuerpo y materialidad. Después de haber pasado por las fases de creación del guion, ilustración y diseño, llega el punto en el que todas las piezas se articulan para dar forma al objeto-libro, al que el lector podrá acercarse, tocar y recorrer.

Antes de que este proceso ocurra, se realiza el diseño de impresión, que es, en cierta forma, una guía que anticipa el aspecto final del libro. En ella se ordenan las páginas tal como serán encuadernadas, se incluye la página legal, las guardas, la portada y la contraportada, y se definen los márgenes, sangrados y proporciones generales. Este archivo funciona como un mapa que orienta a la imprenta sobre cómo debe verse el libro una vez impreso.

Uno de los primeros pasos de esta fase consiste en definir el tamaño que tendrá el libro. Las dimensiones no son un asunto menor: determinan la relación del lector con el objeto, la manera en que se sostiene, se guarda y se mira. Existen tamaños estandarizados como carta o media carta, pero también se puede optar por medidas específicas en centímetros, ajustadas a la intención estética o narrativa del proyecto.

Posteriormente, se define la cantidad de páginas, incluyendo las páginas legales, las de créditos, las guardas y la contraportadilla si se decide incluirla. Una vez determinado el número total, se elige el modo de impresión, que puede ser en blanco y negro o a color, según la naturaleza del contenido y las posibilidades económicas. En este punto también se decide el tiraje, es decir, la cantidad de ejemplares a imprimir. Generalmente, imprimir una sola copia resulta más costoso que una producción en serie, pero permite revisar con precisión la calidad del resultado final.

Otro aspecto fundamental es la selección del papel. Existen distintos tipos, como el bond, el cultural o el propalcote, cada uno con propiedades y gramajes diferentes. En mi caso, opté por Opalina de 250 gramos, un papel grueso, resistente y con una superficie lisa que

permite resaltar los colores de las ilustraciones sin reflejos molestos. Además, me interesaba que la hoja no fuera completamente blanca: buscaba una tonalidad más cálida, que no resultara agresiva a la vista y que acompañara la lectura desde una sensación más suave y natural.

La elección del papel no es solo una cuestión técnica; también tiene que ver con el tipo de experiencia sensorial que se desea ofrecer. El tacto, el peso y la textura del libro influyen en cómo el lector se aproxima a él. Pensar en estos detalles es, de alguna manera, extender la ilustración más allá de la imagen, haciendo que cada decisión de diseño dialogue con la intención narrativa.

En el proceso de impresión suelen hacerse pruebas previas de color, que permiten verificar que los tonos de las ilustraciones se reproduzcan correctamente. En mi caso, algunas imágenes presentaron ligeras variaciones en la colorimetría: los negros se percibían grises, los tonos cálidos perdían intensidad. Estos ajustes son comunes en los procesos de impresión, y suelen resolverse modificando la calibración de los archivos o la mezcla de tintas. El objetivo es lograr que el resultado impreso conserve la expresividad y fidelidad del original digital.

También se toman decisiones sobre los acabados: si la portada tendrá solapas, si el plastificado será mate o brillante, si la tapa será más blanda o más rígida. Estos detalles, aunque parecen menores, terminan definiendo la personalidad física del libro. En mi caso, opté por un acabado mate, que complementa la textura del papel y mantiene una coherencia visual y táctil con la estética general del proyecto.

Durante la planificación, se contempló inicialmente realizar la impresión con la Editorial Planeta, pero debido a ciertos inconvenientes logísticos, el proceso fue finalmente gestionado por una empresa aliada encargada de sus impresiones. Esta decisión no afectó la calidad del resultado, sino que permitió realizar una prueba única del libro, una edición de verificación que me sirvió para observar con mayor detenimiento la respuesta del color, la disposición de las páginas y la sensación material del conjunto.

Esta etapa no se limitó a lo técnico. Fue también una oportunidad para reflexionar sobre el libro como objeto, sobre su presencia física y la manera en que dialoga con quien lo sostiene. Cada elección —desde el gramaje del papel hasta el tipo de plastificado— responde a una búsqueda de coherencia entre contenido y forma. No se trata únicamente de imprimir, sino de dar vida a una experiencia tangible, donde la imagen y la palabra se despliegan sobre una superficie que respira, que tiene peso, olor, textura y sonido.

En este sentido, el proceso de impresión no es el cierre del trabajo, sino su transformación: el momento en que lo que antes era una secuencia de archivos digitales o ilustraciones dispersas se convierte en un cuerpo completo, una obra que puede circular, tocarse, abrirse y compartirse.

Más allá de los ajustes técnicos o los imprevistos propios del proceso, esta etapa permitió pensar el libro desde su presencia sensorial y emocional, como un objeto que invita a la contemplación y que sostiene en su materialidad la esencia misma de lo que fue imaginado, dibujado y escrito.



X. RESULTADOS

REFLEXIONES FINALES

El proceso de creación del libro-álbum implicó una experiencia de aprendizaje y reflexión constante, especialmente en torno a lo pedagógico. Comprender y asumir la complejidad de este formato exigió una formación del ojo lector, tanto en la lectura de la imagen como en la comprensión literaria. En este sentido, la elaboración del libro se convirtió también en un ejercicio educativo: educar la mirada, educar la lectura, educar la composición. La creación de un libro-álbum no se reduce a la unión entre texto e imagen; requiere reconocer que dentro de la lectura existe un ritmo, una cadencia narrativa que articula los tiempos literarios y visuales. En mi caso, percibo que el libro inicia con un tempo pausado, contemplativo, que poco a poco se acelera conforme avanza la historia, generando una experiencia de lectura viva y en movimiento.

Al ser mi primera experiencia creando un libro propio, sin la revisión editorial ni el acompañamiento profesional constante, reconozco las limitaciones que emergen del proceso. No considero que el resultado sea un libro perfecto, pero sí una propuesta honesta e interesante. Hay aspectos que requieren mayor práctica y exploración: la disposición del texto en las páginas, los espacios visuales, la relación entre palabras e ilustración y, sobre todo, el dominio de los tiempos narrativos. Sin embargo, cada una de estas dificultades se traduce en aprendizajes valiosos que fortalecen mi comprensión del género y de su potencial educativo.

Desde el plano pedagógico, el libro-álbum se proyecta como un material con posibilidades significativas para la mediación y el encuentro con la infancia. Aunque al momento de la entrega del trabajo no exista certeza sobre su aplicación directa con los niños, las reacciones de las personas que han tenido un primer acercamiento con el libro evidencian su capacidad de generar reconocimiento y vínculo. Una de mis compañeras de práctica, al observar las ilustraciones, reconoció las plantas y los elementos culturales representados, lo

que me permitió comprender que el libro trasciende el mero ejercicio de dibujo y escritura: se convierte en un puente simbólico entre el arte, la memoria y la identidad. Este reconocimiento confirma que el material no solo comunica, sino que posibilita un diálogo cultural en el que los saberes locales encuentran un reflejo y una validación.

El libro-álbum, como género en construcción, plantea un reto y una oportunidad. Su carácter híbrido entre texto e imagen lo convierte en un espacio de exploración creativa y pedagógica. En la elaboración de este material, retomé autores que reflexionan sobre la articulación entre ambos lenguajes, donde el texto por sí solo no alcanza a decirlo todo, ni la imagen puede sostener por completo el relato. Es en el entretreído de ambos donde se produce el sentido, en esa relación dialógica que sostiene la lectura y permite que la historia fluya visual y literariamente.

Profundizar en el estudio y creación del libro-álbum resulta necesario para seguir ampliando las fronteras de la educación y de la literatura infantil. Solo a través de la práctica, la investigación y la experimentación se pueden abrir nuevos caminos para este género emergente. No se trata de alcanzar una obra perfecta, sino de seguir aprendiendo, de crear desde la reflexión pedagógica, reconociendo que cada intento aporta a la consolidación de un campo en crecimiento.

Finalmente, considero que el papel del mediador es esencial. Es quien posibilita el encuentro entre el libro y la infancia, adaptando la experiencia de lectura según el contexto, el territorio y las particularidades de los niños y niñas. Aunque el libro surge desde una infancia rural específica, su intención es abrirse a otras realidades similares, donde los saberes del campo, las plantas y la memoria colectiva puedan seguir siendo reconocidos, narrados y compartidos desde la escuela y la lectura.

Uno de los objetivos del proyecto proponía ofrecer orientaciones pedagógicas para la mediación del libro. Sin embargo, a lo largo del proceso comprendí que no existe una única forma, guía o método establecido para mediar un libro-álbum, especialmente cuando este se

teje desde contextos rurales y saberes locales. La mediación no responde a un protocolo rígido, sino que se configura a partir de la sensibilidad, la experiencia y las decisiones del propio mediador. En ese sentido, aunque podría decirse que el objetivo no se cumple de manera literal

—porque no se generó una guía concreta— sí se transforma en una reflexión sobre la naturaleza misma de la mediación: su carácter abierto, situado y creativo.

El mediador, más que aplicar orientaciones predefinidas, construye el sentido de la lectura en diálogo con los niños, con el territorio y con los temas que emergen de la experiencia. Así, en el caso de este libro, la lectura puede centrarse en las plantas y los saberes del campo, pero también abrirse a otras conversaciones posibles: la fauna, los lazos familiares, la vida cotidiana, los afectos o la memoria del lugar. Cada mediación es, entonces, una práctica pedagógica distinta, que invita a leer desde lo que se vive, se siente y se conoce.

APORTES DE LA LÍNEA DE INVESTIGACIÓN INTERCULTURALIDAD Y DIVERSIDAD

La línea de investigación en Interculturalidad y Diversidad me permitió comprender que la escuela es, ante todo, un lugar de encuentros. Encuentros entre lenguajes, entre formas de mirar el mundo y entre historias que a veces parecen pequeñas, pero que contienen la profundidad de lo vivido. A través de esta línea, pude reconocer que la interculturalidad no se limita a una categoría teórica, sino que se encarna en los gestos cotidianos, en las voces de los niños y niñas, en sus maneras de nombrar y de narrar el territorio que habitan.

Este recorrido me brindó referentes que orientaron mi comprensión de la diversidad como un horizonte pedagógico. No se trata solo de aceptar la diferencia, sino de aprender a leerla, de dejarse transformar por ella. En ese sentido, la línea fue una invitación constante a pensar la escuela desde la escucha y el reconocimiento: a mirar lo que sucede en el aula no como una práctica aislada, sino como parte de una trama cultural más amplia donde cada experiencia tiene un valor propio.

Gracias a sus aportes constantes, pude mirar mi propio proceso de mediación con otros ojos. Comprendí que enseñar también es dejarse enseñar, y que el conocimiento emerge cuando se abren espacios para que las voces diversas dialoguen sin jerarquías. Así, la línea me permitió situar este trabajo en una perspectiva ética y sensible, donde la interculturalidad se vive como una práctica que entrelaza teoría, territorio y afecto.

Esta comprensión cobró especial sentido al compartir el libro con los niños y las niñas, cuando las imágenes y los relatos se convirtieron en espejos simbólicos de su vida cotidiana. En ese momento, las nociones aprendidas en la línea encontraron cuerpo en la experiencia: la interculturalidad dejó de ser una idea para transformarse en una vivencia concreta, tejida entre sus miradas, sus preguntas y sus reconocimientos del mundo que habitan.

PERSPECTIVAS: VOCES, GESTOS Y RESONANCIAS

La experiencia con los niños y las niñas me permitió comprender que los libros no solo se leen, también se habitan. Cuando el ejemplar fue entregado como un regalo, se abrió un espacio de asombro y reconocimiento que desbordó las palabras. Las miradas curiosas, los murmullos y las risas fueron las primeras lecturas: los niños reconocían sus nombres, los paisajes, los objetos y hasta los gestos que forman parte de su cotidianidad. Cada página parecía tener algo de ellos, y en ese descubrimiento se tejía un vínculo afectivo con la lectura, con la historia y con su propio territorio.

Las imágenes se convirtieron en un lenguaje compartido. Aunque algunos aún no decodifican el texto escrito, los niños interpretaban lo que veían con una agudeza sorprendente: predecían lo que iba a ocurrir, identificaban elementos familiares, relacionaban escenas con sus propias vivencias. Cuando aparecía una casa, decían “esa es como la de mi abuelito”; cuando se mostraban árboles o animales, surgían relatos espontáneos sobre sus patios, sus juegos o los remedios que conocen. Fue allí donde la lectura dejó de ser una práctica escolar para convertirse en una conversación entre mundos, una manera de afirmarse en lo que son y en lo que habitan.

Este encuentro también hizo visible el poder simbólico de las imágenes. Los niños descubrieron en los dibujos significados que se escapan al texto, como los cucarrones, las plantas o los gestos de las “tatas” que evocaban a sus propias abuelas. Esa capacidad de leer más allá de las palabras demuestra que la lectura es también una experiencia cultural, una forma de interpretación del entorno y de sí mismos.

Las maestras que acompañaron el proceso compartieron su alegría y reconocimiento frente al libro. Una de ellas expresó que “es un material muy interesante, porque se puede trabajar en el aula sin que los niños sientan que es algo ajeno. Todo lo que aparece allí les resulta cercano: las casas, los árboles, las palabras. Es un libro que se siente vivo.” Otra maestra señaló que “tiene un potencial enorme para trabajar la interpretación, la oralidad y la literatura desde lo cotidiano; los niños logran verse reflejados y eso los motiva a contar sus propias historias.” Ambas coincidieron en que el libro no solo acerca a los niños al código escrito, sino que les permite reconocerse en sus propias narrativas, ampliando así las posibilidades de lectura del mundo.

De esta manera, la comunidad —niños, niñas y docentes— se convirtió en parte viva del proceso. Las emociones, las preguntas y los comentarios que surgieron en torno al libro evidencian que la interculturalidad no solo se enseña, se vive en la relación con los otros, en la posibilidad de reconocerse en un relato y, al mismo tiempo, de descubrir nuevas formas de mirar el mundo.

Cierre reflexivo

Este proceso reafirma que la escuela es un territorio de sentidos donde el conocimiento se construye en diálogo con la vida. Las voces de los niños, las lecturas que emergen de las imágenes y las palabras de las maestras se entrelazan para mostrar que la educación intercultural no es un discurso, sino una práctica que nace del encuentro, del afecto y del reconocimiento mutuo. En ese tejido, cada gesto se vuelve pedagógico y cada palabra compartida, una oportunidad para seguir habitando el aprendizaje desde la diversidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2004). *Lectura de imágenes: Los niños interpretan textos visuales*. Fondo de Cultura Económica.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 1(3), ix–xi.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2001). *La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (J.-C. Passeron, Ed.). Ediciones Granica.
- Calderone, M. (2004). Sobre violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *La Trama de la Comunicación*, 9, 59–65.
- Chiuminatto Orrego, M. (2011). Relaciones texto-imagen en el libro álbum. *Revista Universum*, 26(1), 59–77.
- Díaz, F. H. (2007). *Leer y mirar el libro álbum: ¿Un género en construcción?* Editorial Norma.
- Díaz, F. (2011). *La construcción del sentido en el libro-álbum*. Banco del Libro.
- Fals Borda, O. (1986). *El regreso a la tierra: Reencuentro del conocimiento popular y científico en la investigación social participativa*. Siglo del Hombre Editores.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(2), 48–69.

Garralón, A. (2013). *Leer y saber: Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.

Garralón, A. (2015). *Los libros informativos para niños*. Tarambana Libros.

Mejía, M. R. (2004). *Educación y pedagogía crítica en América Latina*.

Parra Triana, A., Mateus Arbelaez, J., & Mora Cubillos, Z. (s.f.). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Revista Nómadas*. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/8320>

Sánchez-Lara, R. A. (2022). Inclusión y justicia simbólica en experiencias lectoliterarias escolares. *MAGIS. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 15, 1–12.

Torres Carrillo, A. (2020). Educación popular y saberes populares: Diálogos para la emancipación. En I. Pérez-Wilke, M. Ampudia, A. Torres Carrillo y D. Cabezas (Eds.), *La producción popular del saber: Claves latinoamericanas* (pp. 33–50). CLACSO.

Universidad Nacional de Colombia. (s.f.). *Orientaciones sobre trabajo de grado en la Licenciatura en Educación Infantil*. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Psicología y Educación.

Vygotsky, L. S. (1934). *Pensamiento y lenguaje*.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 25–35.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Universidad Andina Simón Bolívar.

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL PROGRAMA DE
EDUCACIÓN INFANTIL
PRACTICA RURAL SEMESTRE
BITÁCORA**



Grupo: TRANSICIÓN Y PRIMERO

Fecha: 24 FEBRERO 2025

Responsable: Daniela Jaimes Calderón.

Institución: Escuela el triunfo

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 sustenta)
PRESENTACIÓN DEL TERRITORIO Y DINÁMICAS Aunque he habitado el territorio en distintos momentos y de manera recurrente, incluso realizando el recorrido oficial con una visión cada vez más clara de mi proyecto de grado, uno de los momentos más significativos en este proceso ha sido mi paso por la biblioteca. Esta experiencia, aparentemente sencilla, me permitió ver con otros ojos un lugar que muchas veces se subestima o se piensa únicamente como un espacio de consulta textual o de estudio silencioso. Sin embargo, la biblioteca es mucho más que eso: es un reflejo cultural de las dinámicas, intereses y preocupaciones de la comunidad que la rodea.	Habitar un territorio implica mucho más que transitar por él o conocerlo geográficamente. Es un acto profundo de observación, escucha y diálogo con los espacios, con las personas y con los saberes que allí circulan, a veces de forma visible y otras veces de manera silenciosa. En el marco de mi proceso de formación y de construcción del proyecto de grado, he tenido la oportunidad de acercarme al territorio en distintos momentos y desde diversas perspectivas. Cada visita, cada	La experiencia de recorrer el territorio desde una mirada sensible permitió identificar que los espacios educativos no formales, como la biblioteca, cumplen un papel crucial en la configuración cultural de una comunidad. Más allá de su función institucional, estos espacios se convierten en dispositivos pedagógicos que median las formas en que los sujetos acceden al conocimiento, construyen sentido y se vinculan con lo simbólico. En este caso particular, la biblioteca no solo ofrecía libros, sino que también revelaba una serie

Generalmente, no se reflexiona sobre la biblioteca como un espejo del territorio. Pero si observamos con atención su contenido, podemos darnos cuenta de que allí se manifiesta lo que la comunidad considera relevante o urgente. Cuantos más textos hay sobre un tema, más evidente es el interés o la necesidad de comprenderlo, debatirlo o resolverlo. Por el contrario, aquello de lo que se carece —ya sea en libros, materiales o actividades— revela temas que han sido poco explorados, minimizados o incluso ignorados por falta de recursos, atención institucional o reconocimiento colectivo. Así, la biblioteca se convierte en una suerte de radiografía cultural y social del territorio. Una observación que me resultó especialmente inquietante fue al llegar a la sección de literatura infantil. Esperaba encontrar una diversidad de propuestas narrativas, cuentos con riqueza literaria o libros ilustrados que dieran paso a la imaginación, la sensibilidad y el pensamiento crítico desde la infancia. Sin embargo, lo que predominaba eran novelas con estructuras convencionales o libros con enfoque netamente didáctico, diseñados para enseñar a leer, escribir o aprender conceptos básicos. Aunque estos textos tienen su valor, difícilmente se les puede considerar literatura en un sentido profundo, ya que les falta un componente estético, simbólico o emocional que conecte con la experiencia sensible de los niños y niñas. Este vacío me llevó a reflexionar sobre la escasa presencia —y quizás el poco reconocimiento— de la literatura infantil real en contextos rurales. ¿Qué pasa con las historias que nutren la imaginación? ¿Dónde están los relatos que dialogan con las emociones, con el entorno o con las vivencias propias de la	conversación y cada recorrido ha ido afinando mi mirada, permitiéndome reconocer con mayor claridad las dinámicas que lo atraviesan y los elementos que lo configuran cultural, social y simbólicamente. No obstante, al detenerme en este espacio, comprendí que la biblioteca no solo guarda libros: guarda también las huellas de lo que una sociedad valora, teme, desea o ignora. En ese sentido, es una radiografía del territorio, un archivo de preocupaciones colectivas, un mapa simbólico que muestra tanto lo que está presente como lo que brilla por su ausencia. Esta experiencia despertó en mí una inquietud particular: ¿qué lugar ocupa la literatura infantil dentro de estos territorios? ¿Qué se les está ofreciendo a los niños y niñas como posibilidad de lectura, imaginación y representación? ¿Cómo se construye la infancia desde la mirada de los libros disponibles? Encontrarme con una oferta reducida a textos funcionales o meramente instructivos me llevó a cuestionar la falta de propuestas literarias más profundas, sensibles y significativas	de tensiones: entre lo que se enseña y lo que se silencia, entre lo que se promueve como literatura y lo que se reduce a herramientas de instrucción. Desde una perspectiva crítica, esta observación permite reconocer que la oferta bibliográfica, especialmente la destinada a las infancias, no es neutra. Como señala Michèle Petit (2001), la lectura en contextos vulnerables o rurales no es solo un acto intelectual, sino una experiencia subjetiva que puede abrir caminos para la construcción de identidad, pertenencia y expresión. La carencia de una literatura infantil rica en narrativas, en estética y en diversidad de voces no solo limita el acceso a la imaginación, sino que reproduce formas de exclusión simbólica que afectan, en particular, a las niñas campesinas. Por otro lado, pensar la biblioteca como territorio cultural implica asumir que su contenido también está atravesado por políticas del conocimiento: qué se conserva, qué se pone al alcance, qué se considera importante transmitir. Esta selección responde a una visión del mundo que muchas veces deja por fuera los saberes locales, las narrativas propias del
---	--	---

infancia campesina? Pareciera que, aún teniendo acceso a la biblioteca, niños y niñas de las veredas no cuentan con una oferta literaria que los represente o que les permita explorar otras formas de narrar y entender su mundo. En este sentido, la biblioteca, aunque abierta a todos, sigue estando atravesada por una lógica de exclusión simbólica. Su existencia no garantiza por sí sola el acceso a contenidos diversos y de calidad, especialmente cuando se trata de poblaciones históricamente marginadas como las rurales. Esta situación no solo revela una ausencia material, sino también una deuda cultural: la necesidad de construir y fortalecer una literatura infantil que hable desde y para el territorio, que recoja sus voces, sus saberes y sus imaginarios.	para los niños, especialmente en contextos rurales. Así surgió la necesidad de pensar no solo en el acceso físico a la biblioteca, sino también en el acceso simbólico a una literatura que dialogue con las infancias desde su realidad, pero también desde su derecho a soñar, imaginar y construir otros mundos posibles.	campo o las voces que rompen con el canon. En este sentido, la experiencia vivida se convierte en un punto de partida para cuestionar el lugar de la literatura en los procesos de formación rural, y para defender una pedagogía que reconozca el valor de lo narrativo como herramienta de transformación, más allá de lo meramente instructivo.
--	---	---

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL PROGRAMA DE
EDUCACIÓN INFANTIL PRACTICA
RURAL SEMESTRE BITÁCORA**



Grupo: TRANSICIÓN Y PRIMERO

Fecha: 10 MARZO 2025

Responsable: Daniela Jaimes Calderón.

Institución: Escuela el triunfo

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 sustenta)
PLANEACIÓ: EN CONTACTO CON LA TIERRA La plantación se plantea de forma diagnóstica, es decir, como una estrategia inicial que nos permite observar e indagar qué piensan y qué saben los niños frente a su identidad y su relación con la tierra. Esta actividad no solo busca reconocer sus ideas previas, sino también explorar desde qué lugares simbólicos y emocionales están construyendo su comprensión del mundo. Nos interesa saber qué visiones tienen de sí mismos, de su entorno y, si es posible, rastrear de dónde provienen esas representaciones.	A partir del segundo momento surgen respuestas que abren nuevas preguntas pedagógicas: ¿Qué ideas tienen los niños sobre la tierra? ¿Desde qué lugares simbólicos y culturales se relacionan con ella? ¿Qué significados le atribuyen al “ensuciarse”? ¿Qué papel juega la escuela en la regulación o concepción de estas experiencias sensoriales y expresivas frente a la tierra? Lo que podría parecer una simple actividad de huellas, se convierte así en un espacio de exploración de sentidos. Algunos niños expresan temor o	La experiencia pedagógica en torno a la pregunta por la identidad y el contacto con la tierra nos permitió acceder a un campo de sentido que va más allá de los contenidos curriculares. Se propuso como una actividad diagnóstica, no con la intención de evaluar desde parámetros fijos, sino como un momento de apertura a las voces, pensamientos y emociones de los niños. Desde esta mirada, lo que en principio podría entenderse como una simple actividad de reconocimiento, se convirtió en una experiencia de construcción

En un primer momento, la pregunta “¿Qué creen que son ustedes?” (Donde también se les solicita generar un dibujo que represente esto) se convierte en una puerta de entrada a su mundo interior. Sus respuestas, cargadas de imaginación, sensibilidad y metáfora, revelan una manera muy particular de concebir su identidad, donde comentan lo siguiente:

- “Profe, yo soy un arcoíris porque soy de muchos colores.”
- “Yo soy una planta.”
- “Yo soy una princesa.”
- “Yo soy una niña”
- “Yo soy una mariposa.”
- “Profe, ¿yo puedo ser una profe?”
- “¿Yo puedo ser alguien que cuida animales?”

Estas expresiones reflejan no solo una apropiación libre y creativa del concepto de identidad, sino también una profunda conexión con aquello que lo rodea y lo hace identificarse. A través de ellas se hacen visibles sus deseos, sus referentes afectivos y culturales.

En un segundo momento, por motivos climáticos no fue posible salir del aula, por lo que decidí llevar la tierra al salón en un plato, con el propósito de que cada niño pudiera realizar su huella sobre una hoja. Esta decisión transformó la experiencia y propició otro tipo de conversaciones, en las que surgieron tensiones, dudas y significados atribuidos al contacto con la tierra:

incomodidad al tocar la tierra, otros la asocian únicamente con el cultivo. Hay quienes consideran que ensuciarse está prohibido en el contexto escolar, y otros que se preguntan por el origen del material como si fuera algo extraño o ajeno a su cotidianidad.



simbólica, donde los niños trazaron huellas de sí mismos a través de palabras, dibujos y gestos.

Por otra parte como señala Malaguzzi (1996), “los niños tienen cien lenguajes, cien maneras de pensar, de jugar y de hablar. Cien siempre cien formas de escuchar, de sorprender, de amar” (p. 3). La escuela, sin embargo, suele reducir estos lenguajes a uno solo: el verbal o el normativo. Frente a esto, recuperar la metáfora del cuerpo como territorio expresivo —que deja huella, que se mancha, que experimenta— es un acto pedagógico y político.

En el segundo momento de la experiencia, cuando la lluvia impidió salir y se decidió llevar la tierra al aula, emergieron otras voces. Algunas cargadas de conceptos donde se dan los siguientes diálogos: “La tierra ensucia”, “yo no quiero dañar mi dibujo”, “no podemos ensuciarnos en la escuela”. Estas frases reflejan los efectos del discurso escolar sobre el cuerpo y la relación con lo natural. Como advierte Freire (1970), “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 32). Para ello, es necesario transformar las estructuras que

• Joshua C.: “La tierra ensucia la hoja, solo se puede usar para plantar.” • Nelyanis: “Profe, yo no quiero poner la mano con tierra porque ensucio lo que dibujé, y esa soy yo.” • Aylin: “Profe, ¿de dónde sacaste tierra?” • Alejandro: “¿Cómo dibujo mi nombre?” • Isabella: “¿Profe, pero no nos podemos ensuciar las manos porque estamos en la escuela?”		limitan la experiencia viva y sensible de los niños en la escuela. Esto nos remonta a lo siguiente: “Las huellas que los niños y las niñas dejan en su tránsito por la escuela no son solamente las evidencias materiales de su paso, sino también las marcas sensibles, las memorias vivas de sus experiencias, que configuran formas de habitar y de significar los espacios” (Galindo Galindo & Moreno Cañadas, 2010, p. 9). Frente a esto, cabe preguntarse: ¿qué escuela estamos construyendo cuando evitamos el contacto con la tierra, cuando priorizamos la pulcritud sobre la experiencia, cuando se limita la posibilidad de jugar con materiales vivos? Como plantea Tonucci (2008), “la escuela debería ser un lugar donde los niños y niñas se sientan protagonistas de su propio aprendizaje, y no simples receptores de información” (p. 21).
---	--	--

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL
PRACTICA RURAL SEMESTRE
BITÁCORA



Grupo: TRANSICIÓN Y PRIMERO

Fecha: 3 ABRIL 2025

Responsable: Daniela Jaimes Calderón.

Institución: Escuela el triunfo

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 sustenta)
PLANEACIÓ: EL MAPA DE LAS PLANTAS En esta planeación se habían propuesto dos momentos fundamentales. El primero consistía en la construcción colectiva de un mapa del entorno escolar, acompañado de una actividad individual en la que cada niño representaría lo que consideraba un tesoro. El segundo momento tenía como propósito salir al espacio escolar para realizar la recolección de esos “tesoros”, entendidos no solo desde una perspectiva material, sino también simbólica y afectiva, según las interpretaciones previas de los niños. Sin embargo, debido a las condiciones climáticas —particularmente la lluvia— no fue	La experiencia vivida en el marco de esta planeación permitió generar un espacio significativo de construcción colectiva del conocimiento, donde la exploración del entorno escolar se convirtió en una oportunidad para que los niños reconocieran, representaran y resignificaran su relación con el espacio, a partir de sus propias voces, memorias e intereses. También da cuenta de aquellos conceptos que tienen y reconocen de la escuela a partir de su memoria y relación con ello.	Esta propuesta, anclada en una pedagogía activa y situada, encuentra fundamento en los planteamientos de autores como Paulo Freire (1970), quien sostiene que el aprendizaje cobra sentido cuando parte del contexto y de la experiencia de vida de los sujetos. El mapa, en este sentido, no fue un simple recurso gráfico, sino un dispositivo pedagógico que posibilitó leer el territorio desde la mirada de los niños, poniendo en diálogo saberes previos, vivencias y afectos.

posible llevar a cabo esta segunda parte, por lo que se decidió reprogramarla para otra ocasión. A pesar de esta modificación, el primer momento brindó una experiencia rica en observación, diálogo y construcción de sentido. En este espacio, los niños fueron invitados a pensar en los mapas: qué son, para qué sirven y qué tipo de información pueden contener. A partir de esta conversación inicial, se abrió un espacio para la construcción colectiva del concepto, permitiendo que las voces de los niños tuvieran un lugar protagónico. Algunas de sus respuestas incluyeron ideas como: “el mapa sirve para encontrar algo”, o “el mapa es como el mundo”. Estas expresiones no solo reflejan su familiaridad con el término, sino también una comprensión intuitiva y simbólica de su función. A partir de allí, el grupo inició el dibujo del mapa colectivo en mediompliego de cartulina, construyéndolo con base en la memoria del espacio y los elementos significativos que reconocen del entorno escolar. Durante la elaboración del mapa, los niños fueron ubicando lugares clave como la entrada, la escuela, el parque, e incluso señalaron con entusiasmo la oveja, que fue destacada como uno de los elementos más importantes del entorno. Este detalle revela no solo el conocimiento espacial que tienen del lugar, sino también los vínculos afectivos que establecen con ciertos elementos del entorno, en especial los seres vivos. Además, algunos niños dibujaron árboles, pero no se representaron muchas flores ni otras plantas, lo cual resulta interesante si se considera en términos de percepción, atención y valoración de la vegetación en el entorno escolar. Esta omisión puede ofrecer	Por otra parte me hace cuestionar hasta qué punto la escuela involucra el cuerpo y territorio.	La conversación inicial sobre qué es un mapa y para qué sirve evidenció que los niños poseen nociones intuitivas que, al ser valoradas y ampliadas colectivamente, contribuyen a la construcción de un conocimiento significativo. Este enfoque dialógico está en consonancia con las pedagogías participativas que reconocen al niño como sujeto de saber, capaz de interpretar, nombrar y transformar su realidad. La construcción del mapa colectivo no solo implicó un ejercicio de ubicación espacial, sino también de selección simbólica, pues los elementos representados —como la oveja o los árboles— revelan lo que los niños consideran importante dentro de su entorno. Lo que no aparece (como las flores o ciertas zonas de la escuela) también habla, pues nos muestra lo que no ha sido aún integrado a su campo de reconocimiento o valoración. Por otra parte, la actividad de dibujar un tesoro de manera individual permitió acceder al imaginario infantil en torno a la noción de valor. Lo que los niños representaron —joyas, oro, armaduras, el mar— no puede ser interpretado únicamente desde una lógica materialista, sino más bien como una muestra de cómo
--	---	---

pistas sobre los aspectos que más llaman su atención o que consideran más significativos. Posteriormente, se les propuso una actividad individual: dibujar lo que para ellos sería un “tesoro”. En este ejercicio emergieron distintas ideas, la mayoría de ellas relacionadas con el concepto clásico de riqueza material. Muchos niños representaron cofres llenos de oro, joyas, dinero, e incluso elementos como espadas o armaduras. Algunos incluyeron el mar en sus dibujos, mencionando que les gustaría encontrar un tesoro allí, aunque varios confesaron no conocer el mar en persona. Esta representación imaginaria nos habla también del papel que juegan los referentes culturales —como los cuentos, las películas o los videojuegos— en la construcción de sus imaginarios. Esta actividad no solo permitió recoger ideas individuales sobre el valor, sino también abrir la posibilidad de discutir sobre otros tipos de tesoros: afectivos, simbólicos, naturales o comunitarios, que podrían resignificar la idea de riqueza desde una mirada más amplia y sensible hacia el entorno y los vínculos. Aunque la recolección de estos tesoros aún está pendiente, el proceso vivido hasta ahora ha sembrado preguntas valiosas y ha ofrecido elementos significativos para continuar la reflexión pedagógica en torno a lo que se valora, lo que se recuerda y lo que se habita en la escuela.		los medios, la cultura popular y sus propias fantasías construyen referentes simbólicos sobre lo que se considera valioso. Esto se articula con la idea de currículo oculto, en el que se transmiten y reproducen ciertos valores sin estar explícitamente formulados (Jackson, 1992). Al mismo tiempo, abre la posibilidad de complejizar dicha noción, invitando a pensar en tesoros no tangibles: vínculos, recuerdos, conocimientos, experiencias, afectos y naturaleza. Desde un enfoque de educación sensible y situada, esta actividad ofrece un punto de partida para futuras exploraciones más profundas. La suspensión del segundo momento debido a la lluvia no significó una pérdida, sino una oportunidad para reconocer que los procesos pedagógicos no siempre responden a una linealidad cerrada, sino que son también procesos vivos, flexibles, abiertos a lo inesperado. En palabras de Jorge Larrosa (2003), educar no es llenar de contenidos, sino “crear condiciones de experiencia”, entendida esta como aquello que nos toca, nos afecta y nos transforma.
---	--	---

**UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
PROGRAMA DE EDUCACIÓN INFANTIL
PRACTICA RURAL SEMESTRE BITÁCORA**



Grupo: TRANSICIÓN Y PRIMERO

Fecha: 11 ABRIL 2025

Responsable: Daniela Jaimes Calderón.

Institución: Escuela el triunfo

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 sustenta)
PLANEACIÓ: EL MAPA DE LAS PLANTAS PARTE 2 En esta planeación se habían propuesto dos momentos fundamentales. El primero consistía en la construcción colectiva de un mapa del entorno escolar, acompañado de una actividad individual en la que cada niño representaría lo que consideraba un tesoro. El segundo momento tenía como propósito salir al espacio escolar para realizar la recolección de esos “tesoros”, entendidos no solo desde una perspectiva material, sino también simbólica y afectiva, según las interpretaciones previas de los niños. Sin embargo, debido a las condiciones climáticas —particularmente la lluvia— no fue	La experiencia vivida en el marco de esta planeación permitió generar un espacio significativo de construcción colectiva del conocimiento, donde la exploración del entorno escolar se convirtió en una oportunidad para que los niños reconocieran, representaran y resignificaran su relación con el espacio, a partir de sus propias voces, memorias e intereses. También da cuenta de aquellos conceptos que tienen y reconocen de la escuela a partir de su	La experiencia desarrollada en este segundo momento del proyecto da cuenta de la potencia que tiene el reconocimiento del entorno como escenario pedagógico. Desde una propuesta que se enmarca en la pedagogía del asombro y el enfoque de educación ambiental crítica, la actividad permitió movilizar saberes previos, emociones, relaciones sensibles con la naturaleza y formas de conocimiento situadas.

posible llevar a cabo esta segunda parte, por lo que se decidió reprogramarla para otro momento llevado a cabo el 11 abril 2025. Durante esta segunda jornada, retomamos lo trabajado en la sesión anterior. Iniciamos con una actividad de memoria colectiva en la que los niños y niñas recordaron el concepto de “mapa” y reflexionaron sobre el que habíamos construido juntos. Preguntamos: ¿Qué es un mapa?, ¿Qué mapa hicimos la vez pasada? y ¿Para qué nos puede servir?. Estas preguntas nos ayudaron a reconectar con la experiencia previa y a preparar el terreno para la nueva exploración. A partir de este recuerdo, les propusimos una pregunta que guiaría nuestra actividad del día: ¿Será que hay tesoros en la escuela? ¿Cuáles creen que podrían ser esos tesoros? La pregunta abrió un espacio de diálogo espontáneo, donde los niños y niñas comenzaron a imaginar y compartir lo que, para ellos, podría considerarse un tesoro. Surgieron intervenciones que nos dieron pistas sobre su mirada del entorno: • Liam preguntó: “¿Profe, el parque es un tesoro?” • Sofía comentó: “Profe, los árboles... esos los dibujamos en el mapa.” • Ashley reflexionó: “Mmm... pues eh... yo creo que las plantas no, porque están en todos lados.”	experiencia viva y la relación con el entorno. Por otra parte me hace cuestionar hasta qué punto la escuela involucra el cuerpo y territorio. ¿De qué forma concibe el territorio desde la escuela?. Al encontrarnos con las plantas de forma directa no solo muestra los saberes previos o reconocimientos, sino que también muestran la forma en la consiben la vida y cómo interactúan con ella; esto nos lleva a pensar que muchas veces los niños observan pero al no ser escuchada sus voces o al no acompañar sus preguntas, ellos creen que dichos temas no son importantes o que aquello que ellos creen no es importante.	Partimos de una pregunta guía: ¿Será que hay tesoros en la escuela?, que funcionó como detonante para el diálogo, la imaginación y la expresión simbólica. Esta pregunta no solo permitió activar la memoria de lo vivido en la sesión anterior —en torno al mapa—, sino que abrió una puerta para reinterpretar el espacio escolar más allá de su uso funcional, dotándolo de significados afectivos, culturales y ambientales. Desde un enfoque constructivista, se favoreció la construcción activa del conocimiento por parte de los niños y niñas. Al recorrer la escuela con un propósito exploratorio, los estudiantes no recibieron información de manera pasiva, sino que observaron, nombraron, imaginaron y compartieron interpretaciones sobre las plantas que encontraban. Esta metodología activa y vivencial se alinea con las propuestas de autores como Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes resaltan la importancia de la interacción con el entorno físico y social para el desarrollo cognitivo. La actividad también se apoya en los principios de la pedagogía de la ternura (Mèlich, 2021) y la educación sensible,
---	--	--

Estas respuestas muestran cómo cada niño y niña va construyendo su noción de valor y tesoro a partir de la experiencia cotidiana. Algunos elementos de la naturaleza ya aparecen como significativos y otros aún no son reconocidos como valiosos, lo cual nos da una ruta pedagógica para seguir explorando.

Después de este diálogo, les compartimos el objetivo del recorrido del día y les indicamos saldríamos a explorar la escuela para observar y reconocer las flores que habitan en ella. (Durante el recorrido se les pregunta si sabían cuáles flores eran, si las habían visto antes, y si conocían sus nombres o cómo imaginaban que podrían llamarse).

Antes de salir, establecimos un acuerdo colectivo muy importante: no íbamos a arrancar ninguna flor, solo observaríamos y, si encontrábamos flores ya caídas en el suelo, podríamos recogerlas con cuidado. Este momento fue fundamental para fomentar una actitud de respeto hacia las plantas y hacia el entorno natural.

Durante el recorrido, fuimos encontrando diferentes especies vegetales, y cada encuentro fue una oportunidad para conversar, observar y aprender:

1. Primer árbol: Saúco.

Aunque los niños y niñas no conocían su nombre, lo reconocieron como un árbol familiar. Varios dijeron que lo habían visto cerca de sus casas o en el pueblo. La relación que establecen con este árbol nos habla de

IMGENES:



donde el cuidado, el respeto por los seres vivos y la belleza del gesto son centrales en el acto educativo. El hecho de pedir permiso al árbol para tomar una flor, mediante la frase “Buenos días señora árbol, usted es muy bonita, ¿me podría dejar tener uno de sus hijos?”, es más que un ritual simbólico: es un acto de reconocimiento del otro como ser vivo, que fomenta una ética relacional distinta a la visión instrumental del entorno natural.

En términos de educación ambiental, esta experiencia se aleja de una visión moralista o técnica, y se acerca a lo que María Novo denomina una educación ambiental desde la vida cotidiana, donde se enseña a través de la vivencia, el afecto, y la construcción colectiva de sentidos. Como señala la autora:

“Educar ambientalmente no es transmitir conocimientos ecológicos, sino ayudar a desarrollar actitudes de respeto, sensibilidad y responsabilidad hacia la vida en todas sus formas” (Novo, 2006, p. 34).

Aquí, la naturaleza no se presenta como un objeto a estudiar, sino como un otro vivo con el que convivimos, con el cual es

un conocimiento situado y sensible, aún sin una identificación científica. Al verlo, varios niños preguntaron si podían tomar una flor. Les sugerí que, si deseaban hacerlo, podrían pedir permiso a “la señora árbol”, diciendo:

“Buenos días señora árbol, usted es muy bonita, ¿me podría dejar tener uno de sus hijos?”

Este gesto, más allá del juego simbólico, fue asumido con respeto por los niños y niñas, y dio pie a una conversación sobre la importancia de los árboles, sus funciones, y cómo nos ayudan.

2. Segundo árbol: Crotalaria.

Este árbol aún no tenía flores abiertas, pero sí botones florales. Los niños lo nombraron con creatividad: algunos lo llamaron “el árbol de las mariposas” por la forma de sus hojas y otros lo asociaron con los colibríes. Sofía comentó: “Ese es el árbol colibrí.” Aunque no había flores en el suelo, su imaginación y sensibilidad les permitió establecer una conexión especial con el árbol. Incluyendo una pregunta ¿y este árbol si tiene flores?

3. Tercer árbol: Tibuchina (flor de gloria o siete cueros).

En este caso, los niños mencionaron que no la habían visto nunca antes. La novedad generó curiosidad y atención, y permitió introducir el nombre de la planta.



posible dialogar, cuidar y construir relaciones de reciprocidad.

Por otro lado, la estrategia de recoger únicamente flores que ya estaban en el suelo pone en juego principios de sostenibilidad y cuidado, invitando a los niños a mirar con atención y a diferenciar entre observar y tomar. Esta distinción, aparentemente sencilla, forma parte de una ética ecológica que debe ser cultivada desde la infancia.

En esta línea, la experiencia también puede leerse a la luz del pensamiento de Orlando Fals Borda, especialmente en su propuesta de investigación-acción participativa (IAP). Si bien nos encontramos en un contexto escolar con niños y niñas, la lógica metodológica de “investigar con la gente y no sobre la gente” encuentra aquí una expresión temprana. Los niños no son observadores pasivos ni receptores de contenidos predefinidos, sino actores activos que interpretan, se preguntan, dialogan, nombran y construyen conocimiento desde su experiencia sensible con el territorio.

Además, siguiendo a Fals Borda, esta experiencia plantea un diálogo de saberes,

Aunque aún no la reconocen como parte de su entorno habitual, el encuentro sembró una nueva referencia para futuras experiencias.

4. Cuarto árbol: Fucsia boliviana.

Aquí, los niños reconocieron el árbol por su fruto. Comentaron que no se comía la flor, pero sí la “frutilla” cuando estaba de color morado casi negro. Aunque no conocían el nombre de la especie, sí tenían una relación práctica con ella. La identificación sensorial y alimenticia habla de una memoria corporal y cotidiana que vale la pena seguir investigando.

Además de los árboles, encontramos dos flores en el suelo:

- Diente de león.
- Trébol violeta.

Celeste comentó que ambas se podían tomar en agua, y que la flor morada “era dulce”. Sus palabras revelan un conocimiento empírico sobre el uso de plantas, probablemente transmitido en su entorno familiar o comunitario.

Una vez finalizado el recorrido, regresamos al salón y realizamos una actividad de dibujo. Cada niño y niña ilustró las flores que había visto durante el paseo. Esta actividad no solo sirvió para registrar la experiencia, sino también para afianzar la memoria visual y emocional de lo vivido.



donde los conocimientos escolares se ponen en relación con los saberes comunitarios, populares y afectivos que los niños traen desde sus hogares y entornos. Por ejemplo, cuando una niña afirma que la flor morada es dulce o que ciertas plantas se pueden tomar en agua, está compartiendo un conocimiento heredado, transmitido oralmente, que merece ser validado y enriquecido en la escuela. Como planteaba Fals Borda:

“Hay que aprender a desaprender lo aprendido y volver a aprender desde la experiencia de los pueblos, desde sus prácticas, lenguajes y saberes” (Fals Borda, 1991).

Este proceso no solo enriquece la mirada pedagógica, sino que transforma la escuela en un espacio de reconocimiento de la diversidad epistemológica, donde el saber académico no tiene el monopolio de la verdad, y donde la experiencia vivida se convierte en fuente legítima de aprendizaje.

Desde el plano metodológico, el proceso de dibujar las flores observadas permitió pasar del cuerpo en movimiento a la

Por motivos de tiempo, no alcanzamos a ubicar las flores en el mapa, por lo que estos dibujos se utilizarán en la próxima sesión para seguir construyendo nuestro mapa de los tesoros de la escuela. También serán guardados en la carpeta de los tesoros, que estamos construyendo colectivamente como memoria del proceso		representación gráfica, activando múltiples lenguajes del aprendizaje. El dibujo, como herramienta expresiva, no solo es una forma de registro, sino también una vía para consolidar lo vivido, conectando con lo que Malaguzzi (fundador de Reggio Emilia) denominaba los cien lenguajes del niño. En esta línea, el dibujo y el mapa no son productos finales, sino procesos que nos permiten leer el mundo desde la mirada de los niños.
--	--	--



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

Docente titular:	Liliana Sanchez Castillo		
Docente Asesor:	Rosa María Galindo G.		
Docentes en formación:	Daniela Jaimes C.		
Nombre de la institución:	Escuela El Triunfo IED		
Grado:	Transición y primero	Edad:	5 a 8 Años

Titulo de la Actividad	Manos en la tierra y en nosotros
Justificación	La actividad plantea una interacción entre la identidad personal y la relación con el entorno, a través de la expresión artística y sensorial. En este espacio, los niños exploran su propio reconocimiento a partir de la creación de dibujos que representan quienes son, integrando sus vivencias, valores y elementos significativos en su percepción de sí mismos. Este proceso de autoexploración también permite llevar a la reflexión donde colocar sus manos con tierra sobre sus representaciones genere diálogos en torno a como se perciben en el territorio. Este gesto simbólico refuerza la idea de arraigo o cuestionamientos que los niños y su entorno tienen. Al igual que el arte y el contacto con la tierra generan un dialogo donde las diferencias son puntos de encuentro. La actividad propone una realidad compartida donde las formas de expresión se entrelazan y las identidades pueden mostrarse de manera fluida, resaltando la importancia del reconocimiento personal y colectivo en un espacio de exploración.

Propósitos	1. Reconocer el conocimiento previo de los niños sobre su identidad y su relación con el entorno 2. Generar reflexión sobre la relación entre los niños y la tierra
-------------------	---

Descripción de la Actividad	La actividad consistirá en la realización de juegos tradicionales con la participación de una maestra oyente y una maestra sorda, junto a los niños de transición y primero. Se jugarán juegos tradicionales, y como parte del intercambio, los niños enseñarán un tercer juego de su elección. A través de esta dinámica, se busca promover la reflexión frente a este contexto presentado, el entendimiento intercultural y el aprendizaje colaborativo, conectando diferentes formas de comunicación y expresión en un espacio físico compartido.
Momentos	<u>Antes:</u> Se busca iniciar con un dialogo abriendo con preguntas iniciales sobre la tierra, ¿Qué nos da la tierra? ¿Quiénes lo habitamos? ¿Qué es lo que hacemos con la tierra? Preguntar orientadoras: ¿Qué eres tñi?, ¿Qué te gusta?, ¿Dónde vives? Presentación de la actividad: Se explica que, realizaremos un dibujo donde van a crear una representación personal que muestre quiénes son. <u>Durante:</u> Se entrega a cada niño una hoja y materiales de dibujo (lápices, crayones, acuarelas). Se les invitara a dibujar lo que ellos consideran parte de su identidad: pueden incluir elementos que les gusten, rasgos que los definan, símbolos o imágenes que los represente. Una vez finalizado o durante el proceso, se les propone hacer su "marca de huella" usando tierra. Los niños untan pegante en la palma de su mano y la presionan sobre su dibujo, dejando una huella de tierra que simbolice su conexión con la naturaleza y la impronta que dejan en el mundo. <u>Después:</u> Los niños comparten su dibujo y explican qué elementos escogieron y nos comparten su hulla para colgarlo y exponerlo a los demás.
Resultados Esperados	Que los niños puedan generar una nueva visión sobre sí mismos, reflexionando sobre su identidad y la forma en que se relacionan con su entorno.
Materiales	Cartulina, colores, tierra y manos.

Biblioografía	- Galindo Galindo, R. M., & Moreno Cañadas, G. (2010). Huellas y rastros de vida animal. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). - Vygotsky, L. S. (1978). <i>Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.</i> Harvard University Press.
Anexos	Información del autor y una reseña del texto si se va trabajar p.e. Libro Álbum o fotos de un material diseñado para esta actividad

Docente titular:	Liliana Sanchez Castillo		
Docente Asesor:	Rosa María Galindo G.		
Docentes en formación:	Daniela Jaimes C.		
Nombre de la institución:	Escuela El Triunfo IED		
Grado:	Transición y primero	Edad:	5 a 8 Años

Título de la Actividad	El mapa de las plantas
Justificación	El reconocimiento del entorno escolar es fundamental para fortalecer la identidad y el sentido de pertenencia de los niños. A través de la cartografía y la exploración de la flora presente en la escuela, los niños y niñas de transición y primero desarrollarán habilidades básicas de observación, exploración y comprensión del entorno natural. Esta actividad fomenta el aprendizaje significativo mediante el juego y la exploración activa.
Propósitos	1. Sensibilizar sobre el entorno vegetal presente en la escuela. 2. Promover habilidades de exploración y registro mediante el dibujo y la observación directa.

Descripción de la Actividad	Los niños recorrerán diferentes espacios de la escuela con el objetivo de identificar, localizar y registrar en un mapa las plantas que encuentren. A partir de sus observaciones, crearán una cartografía escolar sencilla con dibujos y marcas que representen las plantas y espacios importantes o significativos.
------------------------------------	---

Momentos	Antes: Se busca iniciar con un dialogo abriendo con preguntas iniciales que nos indiquen sus conocimientos previos y generar curiosidad frente a aquello que tenemos en la escuela. preguntas orientadoras: ¿Qué es un mapa?, ¿Para qué nos sirve un mapa?, ¿Sera que podremos hacer uno de la escuela?, ¿Dónde hay plantas en nuestra escuela?, ¿Por qué creen que hay plantas en algunos lugares y en otros no? O ¿Sera que hay plantas en todos lados y no las vemos? Explicación de la actividad: Se les indicará que crearán un mapa de la escuela. (con los chicos de transición haremos un mapa colectivo desde el inicio) Durante: Recorrido por la escuela en dos momentos con acompañamiento de un adulto. (en el primer momento será con primero y en el segundo momento con transición) Identificación y registro de las plantas encontradas mediante la toma de una flor (solicitando el permiso a ella) colocando en sus mapas su ubicación. Anotación de características de las plantas con ayuda de pictogramas o palabras clave dependiendo del grupo. Después: Socialización de los mapas elaborados llevando a la reflexión sobre la biodiversidad en la escuela con preguntas como: ¿Cuál es tu planta favorita? ¿Cuántas plantas trajeron? De ello pasaremos a secar las plantas para terminar nuestro proceso de herborización.
Resultados Esperados	- Mayor conocimiento del espacio escolar y su biodiversidad. - Desarrollo de habilidades básicas de observación y representación gráfica.
Materiales	Cartulina, pliego de papel periodico, cartón, cinta trasparente, papel de cocina y prensa.

Bibliografía	- Galindo Galindo, R. M., & Moreno Cañadas, G. (2010). Huellas y rastros de vida animal. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). - Zibechi, R. (2007). Territorios en resistencia: cartografía política de las periferias urbanas latinoamericanas. Lavaca Editora. (Explora cómo la cartografía social es una herramienta clave en la educación popular para la apropiación del territorio. interacción con el entorno y la comunidad.) - González, M. & Rojas, A. (2020). Educar en el territorio: prácticas de educación popular ambiental. Universidad Nacional de Colombia. (Muestra experiencias de educación popular ambiental con niños y comunidades rurales en América Latina.)
Anexos	Información del autor y una reseña del texto si se va trabajar p.e. Libro Álbum o fotos de un material diseñado para esta actividad

Docente titular:	Liliana Sanchez Castillo		
Docente Asesor:	Rosa María Galindo G.		
Docentes en formación:	Daniela Jaimes C.		
Nombre de la institución:	Escuela El Triunfo IED		
Grado:	Transición y primero	Edad:	5 a 8 Años

Título de la Actividad	HERBORIZAR: las plantas también se comen
Justificación	El estudio, clasificación y herborización de plantas secas permite a los niños fortalecer su capacidad de observación y desarrollar un pensamiento analítico en relación con el entorno natural. La herborización es un proceso mediante el cual las plantas recolectadas se prensan y conservan, permitiendo su estudio detallado y su almacenamiento para futuras referencias. A través de esta actividad, los niños podrán reconocer los cambios físicos que ocurren en las plantas a lo largo del tiempo, comprendiendo procesos naturales como la deshidratación y la transformación de los colores y texturas. Además, esta actividad fomenta el aprendizaje basado en la exploración mediante la observación directa, los niños podrán generar hipótesis sobre las características de las plantas y construir conocimientos significativos a través de la comparación y clasificación de los elementos naturales. También experimentarán el proceso de prensado y conservación de plantas, lo que les permitirá desarrollar un registro visual y tangible de su aprendizaje. Desde un enfoque pedagógico, esta actividad desarrolla habilidades comunicativas y cognitivas, ya que los niños expresarán sus observaciones mediante el lenguaje oral, escrito y gráfico. Finalmente, el contacto con elementos

	naturales refuerza la conexión de los niños con el entorno que los rodea y su comprensión de la importancia de la biodiversidad, promoviendo actitudes de respeto y cuidado hacia la naturaleza. A través de la herborización, pueden relacionar las plantas con saberes tradicionales, como su uso en la alimentación o la medicina popular, promoviendo un sentido de pertenencia y valoración del conocimiento campesino.
Propósitos	- Fomentar la clasificación de elementos naturales según criterios básicos. - Promover el interés por la naturaleza y la relación entre los seres vivos y su entorno.

Descripción de la Actividad	Los niños observarán plantas secas previamente recolectadas y las clasificarán según diferentes criterios (color, tamaño, textura y si son comestibles o no). Luego, aprenderán el proceso de herborización prensando algunas muestras para conservarlas. A través de preguntas guiadas, reflexionarán sobre los cambios en las plantas y su utilidad. Finalmente, realizarán una socialización y registro de la actividad mediante dibujos o palabras claves.
------------------------------------	---

Momentos	<u>Antes:</u> Recordar con los niños el proceso de secado de las plantas: ¿Qué hicimos con estas plantas? ¿Por qué algunas cambian de color o textura? • Introducir el concepto de herborización: ¿Cómo podemos conservar estas plantas para estudiarlas más adelante? ¿Como se llama esto que hicimos? <u>Durante:</u> Se reparte la planta seca a cada niño. • Se les pide que la observen detenidamente, usando lupas si están disponibles. • Los niños describen sus plantas respondiendo preguntas guiadas: ○ ¿De qué color es? ○ ¿Es grande o pequeña? ○ ¿Creen que esta planta se puede comer? ¿Por qué? ¿Quiénes la comerán? ○ ¿Han visto esta planta antes en su casa? ¿Para qué creen que se usa o se pueden usar para algo? <u>Después:</u> Se establecen diferentes criterios de clasificación, por ejemplo: - Según el color (verdes, marrones, amarillentas) - Según el tamaño (grandes, medianas, pequeñas) - Según su uso (consumibles o no consumibles, medicinales o no, y quien las consume) Los niños agrupan las plantas en cartulinas según estos criterios y pegan etiquetas con los nombres de las categorías donde también dibujaremos como forma de escritura.
Resultados Esperados	- Comprenderán los cambios que ocurren en las plantas cuando se secan y se prensan. - Los niños reconocerán características básicas de las plantas secas.
Materiales	Cartulina, colores, tierra y manos.

Biblioografía	- Maldonado, B. (2017). Etnobotánica y conservación biocultural en comunidades indígenas. Editorial Universitaria. (Aborda la relación entre las comunidades indígenas y las plantas, destacando el papel de la etnobotánica en la conservación biocultural y la transmisión de conocimientos tradicionales.) - Arbeláez, M. V., & Duque, A. J. (2013). El herbario: Herramienta para la investigación y educación ambiental. Universidad Nacional de Colombia. - Universidad Pedagógica Nacional. (2020). El cuaderno de campo como estrategia de enseñanza en el Departamento de Biología de la UPN. Fondo Editorial UPN.
Anexos	Información del autor y una reseña del texto si se va trabajar p.e. Libro Álbum o fotos de un material diseñado para esta actividad

Buscando Tesoros Verdes en Casa

a. Recorramos nuestra casa

Inviten a su hijo o hija a dar un paseo por la casa, mirando con calma todas las plantas que encuentren. Pueden estar en macetas, en el jardín, en el balcón o incluso dentro de la cocina.

Sugerencia: Permitan que el niño o niña observe y elija con libertad la planta que más le llame la atención.

b. Preguntemos y contemos su historia

Con la planta elegida, conversen juntos:

- ¿De dónde vino esta planta? (¿La sembramos? ¿Nos la regalaron? ¿La compramos? ¿Creció sola?)
- ¿Quién la cuida? ¿Cómo la cuidamos?
- ¿Qué recuerdos tenemos asociados a ella? (¿Llegó para celebrar algo? ¿Alguien especial nos la dio?)
- ¿Sabemos cómo se llama esta planta? ¿Queremos darle un nombre especial?

Consejo: Permitan que el niño o niña de un nombre a su planta si lo desea. El objetivo es fomentar la imaginación y la conexión afectiva.

c. Registramos el tesoro

Ayuden a su hijo o hija a registrar la historia de la planta:

- Pueden escribir juntos un pequeño relato sencillo.
- Pueden hacer un dibujo de la planta y tomarle una foto.
- Si quieren, pueden crear una "ficha" con el nombre de la planta, su origen y los cuidados que necesita.

NOTA

A la hora de registrar permítase sentir y expresar de la manera en que lo considere, recuerde papito, mamita o tutor, que su saber es importante y si desea añadir algo más a este relato puede hacerlo con toda libertad.

(Puede realizarlo en un octavo de cartulina, o si desea puede ser en la hoja de su preferencia, recuerde marcar su trabajo con el nombre del niño y papito/mamita o tutor que acompañe)

Tesoros Medicinales en Casa:

1. Pensemos juntos

Conversen en familia sobre qué plantas medicinales usan o han usado en casa. Pueden pensar en té, infusiones, pomadas caseras, baños o cualquier preparación natural.

Sugerencia: Pueden comenzar preguntando: "¿Qué tomamos cuando nos duele el estómago?", "¿Qué usamos cuando alguien se resfría?", etc.

2. Elijamos una planta

Inviten al niño o niña a elegir una planta medicinal que conozcan o utilicen en casa. Puede ser una planta que tengan sembrada o una que compren seca en la tienda.

3. Descubramos su historia

Pregunten y conversen juntos:

- ¿Cómo se llama esta planta?
- ¿Para qué la usamos?
- ¿Quién nos enseñó a usarla?
- ¿Cómo se prepara o se toma?
- ¿Hay alguna historia o recuerdo especial con esta planta?

Consejo: Es una buena oportunidad para que las personas adultas compartan recuerdos o saberes heredados de abuelos, vecinas o personas mayores. (Puede escribir un pequeño relato)

d. Registremos el saber

Ayuden al niño o niña a hacer un pequeño registro:

- Pueden escribir una receta sencilla.
- Dibujar la planta o pegar una foto.
- Hacer una ficha con su nombre, uso y preparación.

Nota

A la hora de registrar, permitas sentir expresar de la manera en la que consideres. Recuerde papito mamita o tutor que su saber es importante y si desea añadir algo más en este relato puede hacerlo con toda libertad (puede realizarlo en un octavo de cartulina o si desea puede ser en su hoja, de preferencia, recuerde marcar su trabajo con el nombre del niño, papito mamita o tutor que acompañe