

La Pedagogía de la Madre Tierra como una posibilidad transversal, en la escuela rural El Triunfo del municipio de La Calera en los grados cuarto y quinto.

Luisa Fernanda Calvo Sanchez

Sara Melisa Carreño Jimenez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C

2024

La Pedagogía de la Madre Tierra como una posibilidad transversal, en la escuela rural El Triunfo del municipio de La Calera en los grados cuarto y quinto.

Trabajo de grado para optar por el título
Licenciadas en Educación Infantil

Asesor

Óscar Iván Posada Rodríguez

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de educación

Licenciatura en Educación Infantil

Bogotá D.C

2024

Agradecimientos

A la Universidad Pedagógica Nacional y sus maestros Oscar Iván Posada y Rosa María Galindo, a la escuela rural El Triunfo, a la maestra Martha Ayala y a los/as niños/as; y, por último, a la madre tierra que nos permite aprender con ella día tras día.

Luisa Calvo y Sara Carreño

“Soy porque somos”, es por ello por lo que, sin duda alguna no podría haber llegado hasta acá sin la presencia de personas que marcaron significativamente mi existencia en este proceso académico que tanto me transformó como mujer y como profesora. Para todos/as los que han construido conmigo: gracias infinitas.

A mi mamá y a mi hermana, por ser el motor de mi vida y brindarme la complicidad de ser familia y amigas, por nunca dejarme caminando sola y acompañarme en cada paso, las amo.

A mi abuelito, por tomar mi mano para caminar desde bebé y no soltarla sino hasta que fue necesario descansar, por enseñarme lo que es tener siempre un ángel que cuida y ama sin importar donde esté. Estás presente en todo.

A mi abuelita, por alimentar no solo mi cuerpo sino mi alma, con cada abrazo y palabra de aliento que me permite seguir en pie como la mujer en la que me convierto constantemente.

A mi papá, Ramiro, por enseñarme que nunca es tarde para ser niña otra vez, que siempre habrá un lugar donde volver y una mano que tomar.

A mis amigos/as, por ser pacientes e incondicionales en este proceso, por demostrarme que todo es mejor con humor y que hablar sana tanto como reír.

A Sarita, por ser cómplice, maestra y amiga dentro y fuera del aula, por enseñarme que nunca se está realmente sola y que juntas creamos mejor. Gracias por ser hermana, enseñanzas y amor.

A Ivy, porque moviendo su colita de lado a lado y ladrado con mi llegada, estuvo conmigo las noches en vela que fueron necesarias para lograr esto.

A la educación pública y sus maestros/as, por ser fuente de inspiración para transformar y retribuir todo el amor, la fuerza y el fuego de la lucha que me permiten estar acá.

A la madre tierra, por ser fuente de inspiración en este proceso, por ser maestra y dadora de vida, gracias por permitirme habitar y aprender.

A los niños y niñas, por otorgar sentido a mi labor y demostrarme que siempre habrá algo en lo que creer.

Luisa Fernanda Calvo Sánchez

A la madre tierra por entretener mi vida y mi caminar en este mundo que me ha posibilitado oportunidades y desafíos, para así, llegar a este lugar que me comprende dentro de mi propio ser como mujer y maestra.

No podría hablar de todo lo he hecho hasta el momento, sin tener en cuenta la educación pública, aquella que se manifiesta dentro de la organización y lucha constante por seguir en pie en medio de todo este caos, gracias a aquellas personas que un día se levantaron y quisieron cambiar este platanal, sin ustedes no hubiera conocido la otra realidad de este país, la otra historia, a “los nadie”.

Gracias al campo, a las personas que lo habitan y aquellos que realizan apuestas dentro de él, sin sus letras y narrativas, jamás habría conocido la reivindicación de su historia.

A mis amigos, que con su carisma, risas y particularidades me ayudaron en medio de los días fríos, esos días llenos de ansias y angustias.

A Fer, por darme la mano y arriesgarse junto a mi dentro de todo este proceso y en la vida misma, sin duda, la alegría que irradia y todo su ser me ayudaron a continuar.

Al amor, aquel que me alivio en medio de mis miedos constantes y guerras internas, sin ti este camino habría sido más oscuro y arduo, gracias por escucharme y alentarme a seguir. Sin duda alguna compartir y recorrer los territorios junto a ti, me ayudaron a conocer y comprender los saberes ancestrales que aquí nacen y resisten.

Sara Melisa Carreño Jiménez

Dedicatoria

A Lu, la niña que no creía que podía llegar a crear cosas grandes.

A mi hermana, Daniela, por ser compañera de vida y aventuras.

A mi abuelito, Juan, mi ángel con ruana y sombrero que tanto me amó.

Luisa Fernanda Calvo Sánchez

A la Sarita soñadora, que a diario se emocionaba por hablar de la educación, hoy ya estás donde quisiste y puedes decir que lograste ser la maestra que tanto querías.

Al feminismo, bendito feminismo, que me encontró y liberó. Esto es para ustedes mujeres, claro que sí podemos escribir y ser grandes, por todos los que quisieron apagar nuestra llama, hoy somos más ardientes que nunca.

A mi dadelito, sin tu historia y tu lugar en el mundo, jamás habría encontrado inspiración, gracias por ser el angelito que a diario me acompaña.

Sara Melisa Carreño Jiménez

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN	9
JUSTIFICACIÓN	13
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	15
PREGUNTA PROBLEMA	17
OBJETIVOS	17
Objetivo general.	17
Objetivos específicos.	17
CAPÍTULO I: ANTECEDENTES	18
1.1. Antecedentes	18
1.1.1. Educación Rural e interculturalidad.	19
1.1.2 Pedagogía de la Madre Tierra.	21
1.1.3. Arte de la Madre Tierra	23
1.1.4 Propuestas transversales	26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	29
2.1	31
2.2. Educación Intercultural, aportes y resistencias en la pedagogía actual y su apuesta en la educación rural.	35
2.3. La educación rural y su aporte a la enseñanza y aprendizaje desde la relación con la Madre Tierra.	39
2.4. La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta que posiciona el respeto hacia el territorio.	44
2.4.1	51
2.4.2. Los Elementales desde la cosmovisión del maestro Abadio Green.	55
2.5. La propuesta transversal de la Pedagogía de la Madre Tierra: aprender haciendo	55
CAPÍTULO III: UN RECORRIDO POR EL LUGAR QUE NOS ACOGIÓ Y BRINDÓ UN APRENDIZAJE MÁS QUE SIGNIFICATIVO.	60
3. Contextualización	61
3.1. Municipio de La Calera, Cundinamarca.	61
3.2. Vereda El Triunfo.	65
3.3. Escuela rural El Triunfo.	67
3.4. Caracterización de Grado 4to y 5to	69
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO – METODOLOGÍA INVESTIGATIVA.	71
4.1 Investigación Cualitativa.	73
4.2 Enfoque “La Investigación-Acción Pedagógica”, un acercamiento reflexivo a la escuela rural Triunfo.	75

4.3 Herramientas metodológicas como una posibilidad de reconocer la transversalidad en la escuela El Triunfo.	78
4.3.1. Fichas de co-creación: Una conversación constante para la construcción de nuevas herramientas educativas.	79
4.3.2. Diarios de campo.	81
4.3.3. Talleres	83
CAPÍTULO V: LA POSIBILIDAD TRANSVERSAL DE LA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA EN LAS INFANCIAS DE LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO DE LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO EL TRIUNFO.	86
5.1. Fichas de co-creación.	88
5.2. Talleres	92
5.2.1. Taller elemental Tierra: Creación telúrica conjunta.	93
5.2.2. Taller elemental Aire: Armonizadores: sonidos del viento.	97
5.2.3. Taller elemental Fuego: Construyendo la llama del saber.	102
5.2.4. Taller elemental Agua: Nuestro origen desde la aromática.	107
5.3. Diario de campo.	112
5.4. Socialización: Material pedagógico “Crear desde y para el territorio: Propuesta pedagógica en la escuela rural El Triunfo, con los grados cuarto y quinto”	117
REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES.	126
REFERENCIAS	131
ANEXOS	135
1. 136	
2. 140	
3. 143	
4. 146	

Tabla de imágenes

Imagen 1: Mapa de La Calera	57
Imagen 2: Arte dentro de la Calera.	59
Imagen 3: Pintando con la tierra.	64
Imagen 4: Ruta metodológica referenciada.	66
Imagen 5: Ruta metodológica.	78
Imagen 6: creación telúrica.	83
Imagen 7: Clasificando, los elementos para nuestra creación.	84
Imagen 8: Trabajemos todos/as como las hormigas.	85
Imagen 9: Los sonidos del viento.	86
Imagen 10: Museo interactivo.	87
Imagen 11: Tejiendo nuestros sonidos.	89
Imagen 12: Una llama para nuestros/as ancestros/as.	89
Imagen 13: Los saberes de nuestros/as ancestros/as.	90
Imagen 14: Tallando los saberes de mi abuelo.	91
Imagen 15: Homenaje a mi abuela.	92
Imagen 16: ¿Medicina ancestral o medicina farmacéutica?	94
Imagen 18: Contacto con las plantas y la medicina farmacéutica.	95
Imagen 19: Una agüita para compartir saberes.	96
Imagen 20: Formato diario de campo.	99
Imagen 21: Libro dentro del territorio:	105
Imagen 22: Circulo de la memoria.	106
Imagen 23: Recuerdos dentro de un libro	107
Imagen 24: Sonrisas y más sonrisas	107
Imagen 25: Carta de Andrés Felipe.	108
Imagen 26: Carta de Erika Daniela	108
Imagen 27: Carta de Jesús	109
Imagen 28: Carta de Yulian.	109
Imagen 29: Una gran maestra.	110

INTRODUCCIÓN

"La educación rural debe promover la participación de los estudiantes en acciones concretas de protección del territorio. Estas acciones pueden contribuir a desarrollar en los estudiantes habilidades para la gestión sostenible de los recursos naturales, y a fomentar su sentido de pertenencia y responsabilidad con el territorio."

(Walsh, 2017, p. 22)

El cuidado del territorio es un desafío que nos convoca a todos/as, pero especialmente a quienes habitan en las zonas rurales, donde la relación con la tierra y los recursos naturales es más directa. La educación rural tiene un rol fundamental allí, pues siendo maestras en formación inmersas en el contexto hemos evidenciado como esta contribuye en la formación de ciudadanos/as conscientes, frente a la importancia de proteger el territorio y ser capaces de actuar en defensa de este.

En la escuela rural El Triunfo, ubicada en el municipio de La Calera, las y los estudiantes tienen una relación estrecha con el entorno natural en el que habitan, ya que este, se encuentra rodeado de montañas, árboles y animales; a pesar de ello, hemos podido observar que allí, se normalizan algunas prácticas de no cuidado, como el desperdicio del agua, el maltrato y la contaminación hacia las plantas, el suelo y los árboles.

En cuanto al sistema educativo que allí se implementa, logramos identificar como algunos procesos de enseñanza y aprendizaje son descontextualizados, ya que se plantean estrategias como los módulos o cartillas educativas del programa Colombia Aprende del Ministerio de Educación Nacional (MEN), estas estrategias, no reconocen el entorno que

rodea a los/as niños/as de la ruralidad y sus particularidades y por supuesto, tampoco lo aprovechan, ya que la escuela sigue reproduciendo un sistema educativo hegemónico, que centraliza los conocimientos en apuestas disciplinares, basados en estándares cerrados que poco tienen en cuenta los análisis de contexto de las infancias escolarizadas del sector rural, dejando de lado que “El abordaje a la idea de habitante rural tiene la finalidad de establecer un marco de comprensión de la diversidad de formas de vida y cosmovisiones de mundo que circulan en los territorios rurales, particularmente colombianos” (Mendoza, 2016, p. 01). Lo que resulta fundamental en una apuesta por la interculturalidad.

Es por esto, que la siguiente investigación basada en la modalidad de proyecto pedagógico de la licenciatura en educación infantil, busca identificar y actuar en pro de las necesidades educativas de cada contexto en el que nos encontramos inmersas, ya que “en la cotidianidad de la práctica docente se presentan situaciones que generan inquietudes, incertidumbres o interrogantes que conducen al maestro en formación a involucrarse en procesos de exploración investigativa” (LEI, 2021, p. 01), de esta forma, este ejercicio propio de la práctica y del enfoque de la línea de investigación en educación intercultural y comunitaria, nos llevó a pensarnos que la propuesta de "La Pedagogía de la Madre Tierra más que la transmisión de un saber, busca la transformación del ser (...)" (Green, 2018, p. 66), lo que nos invita a relacionar las diversas áreas del saber desde una postura que emerge de la naturaleza y el aprendizaje desde los saberes ancestrales. Esto vincula de forma significativa los múltiples aprendizajes que se presentan dentro del aula con el territorio que se habita, lo que sitúa el ejercicio de enseñanza y aprendizaje en un proceso contextualizado.

Por eso, en este contexto, dicha propuesta pedagógica, puede promover el cuidado del territorio y el aprendizaje a través del mismo. Esto con la ayuda de talleres transversales mediados por los Estándares Básicos de Competencias del MEN y por los cuatro elementales:

aire, tierra, fuego y agua; que permitieron un acercamiento a la Pedagogía de la Madre Tierra, para promover la sensibilización, el desarrollo de habilidades y la participación activa de los/as estudiantes de cuarto y quinto de la escuela rural El Triunfo. Teniendo en cuenta el panorama central del ejercicio investigativo de enfoque educativo intercultural, se propone para el desarrollo del mismo, los siguientes capítulos teóricos, conceptuales, metodológicos y de contexto, que permiten comprender la estructura de esta importante propuesta investigativa.

En el capítulo I, se presenta una sustentación teórica acerca de los conceptos “Educación rural e intercultural”, “Pedagogía de la Madre Tierra”, “Artes de la Madre Tierra” y “Transversalidad”, con lo que buscamos profundizar en el campo conceptual que respalda esta investigación, y de esta forma desglosar cada categoría que será fundamental para llevar a cabo esta propuesta. Adicional a ello, se da a conocer la problemática evidenciada desde la práctica de profundización que da paso a nuestra propuesta pedagógica.

En el capítulo II se plantea un ejercicio de exploración que fundamenta este trabajo de grado, donde se encontrarán los antecedentes que nos permitieron realizar un rastreo bibliográfico para identificar las diversas investigaciones producidas en pregrado y posgrado que se han desarrollado en torno a las nociones de “Educación Rural e Interculturalidad”, “Pedagogía de la Madre Tierra”, “Artes de la Madre Tierra” y “Transversalidad” en la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad de Antioquia.

En el capítulo III, se hace un breve recorrido por el contexto histórico de La Calera, desde su riqueza cultural y artística, para dar paso a la narrativa de una de las maestras que relata cómo se llevó a cabo la fundación de la vereda y la escuela El Triunfo. Por último, se

elabora una caracterización de los/as estudiantes de grado 4to y 5to que permite reconocerlos/as como sujetos activos en su aprendizaje.

En el capítulo IV se desarrolla la descripción metodológica, en donde se aborda la investigación cualitativa, con un enfoque en investigación acción pedagógica, desde el abordaje de instrumentos relevantes para la propuesta investigativa, como la ficha de co-creación, el taller y el diario de campo. Con ello buscamos presentar una propuesta de material pedagógico que recoja este proceso investigativo, como lo indica el documento orientador sobre trabajo de grado:

“Se entiende el proyecto pedagógico como un constructo teórico práctico que articula principalmente dos ámbitos: uno, el análisis crítico y la reflexión sobre la práctica pedagógica y, dos, las acciones que este proceso de reflexión y análisis suscita, con el propósito de afectar dicha práctica” (FED, Reglamento de Trabajo de Grado, Art. 9).

Comprender lo anterior es fundamental para plantear una propuesta que reconozca, potencie y valore los saberes propios de los/as niños/as y la comunidad en la que se encuentran inmersos/as en la escuela rural, para que de esta forma su cotidianidad escolar permita realizar un ejercicio reflexivo y analítico que converse en torno a las particularidades e interrogantes de cada uno/a.

En el capítulo V se realiza un recorrido por las fases metodológicas que fueron piezas claves en nuestra propuesta, además de las diferentes áreas del saber con las que se transversaliza este ejercicio según los estándares básicos de competencias del MEN que corresponden al ciclo 2.

Como análisis metodológico, desde la Pedagogía de la Madre Tierra, se plantea un taller por cada elemental, en el cual van relacionados 2 aspectos fundamentales: Fichas de co-creación y el diario de campo; lo cual hace posible la elaboración y socialización del material pedagógico *“Crear desde y para el territorio: propuesta pedagógica en la escuela rural El Triunfo”* insumo importante para repensar las propuestas transversales desde lo intercultural.

Por último, se plantearán algunas reflexiones y recomendaciones que permitirán recoger elementos propios del ejercicio investigativo, mostrando no solo problematizaciones propias del contexto escolar rural, sino, alternativas y posibilidades que ayuden a reconfigurar unos referentes y propuestas metodológicas, desde un ejercicio intercultural, basados en las posturas de la pedagogía de la Madre Tierra.

JUSTIFICACIÓN

“Por ello, una de las expectativas es que en la educación se valore a las personas campesinas, la importancia de cultivar para el sostenimiento y la relación con la tierra como el medio que da la vida, para que el estudiantado le “coja cariño a la tierrita” (EH55), y de esa forma hacer frente a esa idealización de la ciudad que se presenta como el progreso. Así, esperan que desde la educación se dignifique la labor del campo.”

(Posada, 2022, p.6)

La educación rural en Cundinamarca, usualmente, sigue replicando un modelo educativo estandarizado, que recoge una premisa de enseñanza y aprendizaje centrado en lineamientos curriculares urbanos que no tienen en cuenta la diversidad del contexto, como indica POSADA (2022) *“...hay unas categorías negativas sobre el territorio como zona atrasada en cuanto a lo cultural y al desarrollo”* (p.6), lo cual permite que, desde una

concepción que sigue replicando las dinámicas de poder que hay entre culturas, se imparte un conocimiento que busca homogenizar los/as niños/as desde una idealización productivista del estudiantado.

Por lo tanto, surge la necesidad de incorporar un enfoque educativo que responda a estas problemáticas y que promueva una educación contextualizada. En este marco, la Pedagogía de la Madre Tierra, que busca reconectar a los/as niños/as con el territorio mediante la autorreflexión de las prácticas individuales y colectivas en torno al espacio que se habita, aparece como una herramienta educativa valiosa.

Reconociendo la urgencia de generar un cambio de ser y hacer en los/as estudiantes de la escuela rural El Triunfo hacia su entorno natural, mediante la implementación de talleres mediados por las distintas áreas del saber, la pedagogía y las artes de la madre tierra, buscamos no solo fomentar el respeto por la naturaleza, sino también brindar herramientas para desarrollar habilidades artísticas que sirvan como medio de expresión y reflexión sobre la relación del ser humano con la tierra.

Esta propuesta pedagógica tiene un impacto potencial a nivel académico, comunitario y social. En el ámbito académico, aporta un enfoque innovador que integra la transversalidad del proceso educativo con el arte, reforzando la formación integral de los/as estudiantes; a nivel comunitario, esta iniciativa promueve prácticas sostenibles que fortalecen el vínculo con la tierra y los recursos naturales.

Con esta propuesta pedagógica, esperamos que los/as estudiantes de la escuela rural El Triunfo se conviertan en sujetos activos y conscientes en el cuidado del territorio que

habitan, reconociendo la importancia de preservar su entorno para las generaciones futuras y su quehacer como ciudadanos/as activos/as.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ahora bien, es necesario rescatar que, dentro de nuestro ejercicio práctico de inmersión en el contexto escolar, junto con el saber pedagógico de la maestra titular y las construcciones de la cotidianidad que hacen los/as niños/a, logramos identificar tres situaciones problemas que influyen significativamente en el transitar la escuela; las cuales serán descritas brevemente a continuación y desarrolladas a profundidad a lo largo de esta propuesta pedagógica.

En primera instancia, se identifica la presencia de un sistema educativo en la escuela rural El Triunfo que desconoce las realidades y necesidades de cada contexto, evidenciando así un currículo fragmentado, pues se ve ampliamente permeada por unas prácticas educativas hegemónicas y homogeneizadoras. Dentro de la educación planteada como un dispositivo de control positivista eurocéntrico del Siglo XIX, logramos encontrar que en la actualidad en la ruralidad en la calera existen aulas de carácter multigrado, donde se manifiesta la singularidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, además, el abordaje de las áreas del saber se divide de forma abrupta, con la intención de dar cumplimiento a los requerimientos del MEN (Ministerio de Educación Nacional), acotando así a las competencias básicas de aprendizaje desde una mirada disciplinar de las diferentes áreas del saber.

Parte de lo anterior, se refleja en la implementación de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje que ubican como prioridad el desarrollo de cartillas o módulos y que dejan de

lado la riqueza natural que rodea la escuela, alejando otras formas de ser y hacer con la Madre Tierra. En este caso, retomaremos las prácticas artísticas que se llevan a cabo con los/as niños/as, donde la concepción de arte se basa en la carencia de materiales útiles para replicar manualidades y ejercicios de tipo decorativo, pero que a su vez hacen un daño significativo al medio natural.

En concordancia con lo anterior, no se manifiesta una apropiación del espacio escolar por parte de los/as niños/as y la comunidad educativa, lo que genera un descuido del mismo, pues teniendo en cuenta las voces de ellos/as, se hace evidente el desconocimiento de lo que hay alrededor de los salones y las posibilidades que les brinda la naturaleza, normalizando prácticas de no cuidado que se reflejan en algunas acciones cotidianas.

Es por ello que, como investigadoras y maestras en formación, reconocemos nuestra responsabilidad en generar propuestas que lleven al cuestionamiento no solo de los/as niños/as, sino también de los/as docentes, para llevar a cabo acciones que poco a poco permitan otras formas de ser y hacer dentro y fuera de las aulas rurales. Ello sin desconocer el sistema educativo por el que nos encontramos permeadas, más bien contemplando las posibilidades que emergen de él y los contextos.

En este sentido se hace necesario, desarrollar una propuesta pedagógica que recoja los saberes propios de los contextos y logre generar un diálogo de saberes con las propuestas académicas estandarizar, como posibilidad de plantear un ejercicio pedagógico intercultural desde la propuesta de la pedagogía de la madre tierra, ya que nos posibilita permear saberes propios en las lógicas disciplinares, ya que son estas, las que tienen en cuenta los docentes titulares de aula por los sistemas evaluativos normativos y desde allí, generar propuestas

metodológicas, teóricas y vivenciales propias del contexto rural que se evidenciaran a lo largo de este proyecto pedagógico.

Por consiguiente, planteamos la siguiente pregunta, que será orientadora en este trabajo de grado.

PREGUNTA PROBLEMA

¿De qué manera, la propuesta de la Pedagogía de la Madre Tierra puede ser un puente dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una posibilidad de fortalecer los saberes propios de las niñas y niños de cuarto y quinto y como estos, transversalizan el currículo oficial de la escuela rural El Triunfo?

OBJETIVOS

Objetivo general.

Proponer un proyecto pedagógico, que reconozca la Pedagogía de la Madre Tierra como una propuesta intercultural, generando una transversalidad de saberes propios y académicos con los estudiantes de 4to y 5to en la escuela rural de El Triunfo.

Objetivos específicos.

- Reconocer la propuesta teórica y las aproximaciones conceptuales de la Pedagogía de la Madre Tierra, desde la contextualización de la escuela rural El Triunfo.
- Elaborar una propuesta pedagógica a partir de una metodología investigativa cualitativa con un enfoque de la Investigación Acción Pedagógica (IAPE) que plantee reflexiones propias al habitar la escuela rural como estudiante y docente.

- Socializar el material pedagógico que surge de la aplicación de los talleres transversales en relación con la Pedagogía de la Madre Tierra, reconociendo los saberes y aportes de los/as estudiantes y maestra de la escuela rural El Triunfo.

CAPÍTULO I: ANTECEDENTES

1.1. Antecedentes

En este apartado se hace una recopilación de documentos que reúne propuestas e investigaciones desarrolladas en torno a Artes de la Madre Tierra, educación rural e Interculturalidad, Pedagogía de la Madre Tierra y transversalidad.

Allí, se presentan y evalúan iniciativas relacionadas con la importancia a las Artes de la Madre Tierra como arte procesual que permite la sensibilización de los/as sujetos hacia el cuidado de su territorio; la educación rural e intercultural como un concepto difuso que requiere de más visibilidad para lograr una educación rural contextualizada, además como el diálogo con los/as otros/as ; la Pedagogía de la Madre Tierra desde los saberes ancestrales y la cosmovisión indígena; y por último la transversalidad como una posibilidad de integrar los diferentes saberes a la enseñanza en la educación.

Esta búsqueda se realizó con el propósito de reconocer las propuestas e investigaciones en diversos territorios en torno a los saberes que dichas comunidades tenían acerca de las Artes de la Madre Tierra como estrategia para el cuidado del territorio.

A continuación, se presenta a manera de síntesis algunas investigaciones, propuestas y textos realizados entre un periodo de tiempo de 2015 – 2023 por docentes de pregrado y

postgrado de diferentes licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad de Antioquia.

Estas investigaciones se organizaron en cuatro categorías: Educación rural e intercultural, Artes de la Madre Tierra, Pedagogía de la Madre Tierra y Transversalidad. Dichas están ordenadas en las rejillas, en las cuales se encontrarán la relación y aporte a nuestra propuesta pedagógica, allí se encuentran al final y se refieren como “aporte investigativo”.

1.1.1. Educación Rural e interculturalidad.

Dentro de esta categoría encontraremos un rastreo por la educación rural e intercultural, aquí se abordará dicha categoría desde una mirada reflexiva y analítica, pues reúne trabajos de grado realizados en territorio. Reflejando el entendimiento de realidad de la interculturalidad dentro de las aulas y lo mucho o poco que se habla de ello dentro de las mismas, además apunta a una educación rural, desde el campo puro, trabajando con quienes habitan y son sabedores/as sobre la tierra.

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Propuesta realizada en el año 2017, por Ivón Camila Pérez Salazar y Ana María Barragán León. Desarrollada en la I.E Rural Departamental El Salitre, en el municipio de La Calera, Cundinamarca.	Experiencias artísticas sensibles con los niños y niñas del grado tercero de la Institución Educativa Rural Departamental “El Salitre”. Reconocimiento de sí mismo y del otro.	Esta propuesta pedagógica se hace desde la experiencia propia del arte, pero las autoras reiteran que, al ser un territorio rural, se evidencia un desinterés de los padres, cuidadores y cuerpo docente en las prácticas de sensibilización artística de los/as niños/as. Para ello,	Educación artística. Experiencia sensible. Emocionalidad. Expresión corporal.	En cuanto a la educación rural, resaltan el desinterés y lejanía entre la comunidad, por lo que, al ser esto una situación problemática, según ellas, retoman la postura del maestro Jairo arias, quien menciona que “la educación rural es un medio fundamental para la integración de la comunidad. Al proporcionar a los estudiantes una educación

		proponen un trabajo que nos situé como agentes comprometidas con la labor de visibilizar y potenciar las redes que se tejen desde la escuela, de modo que se pueda dar un sentido social al aprendizaje escolar.		de calidad, les damos las herramientas que necesitan para participar plenamente en la sociedad.” Arias, J. (2006). Hacen referencia a la importancia de la unión de la comunidad en los procesos educativos, donde la educación rural resulta ser un medio integrador.
--	--	--	--	---

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Propuesta realizada en el año 2018, por Leidy Tatiana Bernal Cárdenas. Desarrollada en la I.E.D Almirante Padilla, en la localidad de Usme.	Propuesta didáctica de enseñanza de las ciencias sociales desde el marco de la interculturalidad crítica para grado quinto.	Esta propuesta didáctica desarrollada en el marco de la interculturalidad crítica trabaja desde/con una perspectiva decolonial para el campo de la enseñanza de las ciencias sociales en el grado quinto, Allí se entablan discusiones, pugnas y reflexiones pedagógicas y didácticas frente a los conflictos de segregación social, folclorización y estigmatización de grupos sociales diversos, marginados y racializados que configuran la realidad social y escolar.	Interculturalidad crítica. Género. Decolonial. Escuela. Didáctica.	Esta propuesta ubica la interculturalidad como sinónimo de multiculturalismo aludiendo a un tipo de relación social sostenible entre los sujetos, allí se establece como idea social construir espacios de respeto y diálogo donde prime la aceptación e integración de todos. En ese marco, existe una transición epistemológica, intelectual, política y ética que resalta la importancia de la enseñanza como un proceso transformador para los/as niños/as.

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Propuesta realizada en el 2018, por el profesor Andrés Felipe Montes Vargas.	Barro y agua: Amasando ideas hacia una propuesta ambiental.	Esta propuesta realizada con estudiantes de bachillerato retoma los conocimientos que tienen los/as niños/as	Arcilla. Ecología política.	En este trabajo, el concepto de “entorno rural” se ve abordado como un término difuso, pues se hace la crítica frente a la concepción de

Desarrollada en la IED La Aurora, en el municipio de La Calera, Cundinamarca.		respecto a la historia de su municipio y la concepción que existe de “entorno rural” en La Calera y el cuidado que se tiene frente al mismo. Para ello, el autor realiza una propuesta ambiental dirigida hacia la reflexión de la historia junto al cuidado del territorio desde la perspectiva de la educación.	Educación ambiental. La Calera.	la ruralidad como un receptor de los desechos que trae consigo el desarrollo. Para afirmar esto, retoma a Arango (2009) quien menciona que “el mundo rural ha pasado a un segundo plano y son las áreas rurales próximas de la ciudad de las que sufren, de manera más directa, el impacto de los cambios”. Ello permite identificar la percepción del autor frente a la ruralidad en La Calera, para ello, hace una lectura crítica del territorio donde se plantea y sistematiza la propuesta pedagógica.
---	--	---	--	---

Estos documentos son de gran valor para nuestro proyecto de grado dado que posibilita ampliar nuestros conocimientos referente a la “Educación rural e Interculturalidad”, ya que en primera instancia se realizan en La Calera, municipio donde llevamos a nuestra propuesta, brindando una perspectiva que recoge múltiples voces de la comunidad, de esta forma nos invita a asumir una posición crítica y política como maestras en formación, donde no se contradiga nuestro decir con nuestro hacer, sino por el contrario desde nuestra investigación contribuyan positivamente tanto al territorio y a los/as niños/as que nos acompañan en nuestra práctica permitiéndonos habitar con ellos/as. Por lo cual se hace necesaria una educación que reconozca al sujeto en su entorno dejando de lado la visión de la escuela rural o del campesinado desde la vulnerabilidad y el atraso.

1.1.2 Pedagogía de la Madre Tierra.

Estos trabajos contribuyen significativamente al campo de la Pedagogía de la Madre Tierra, proporcionando instrumentos fundamentales para la transformación de la educación

hacia una perspectiva más holística y sostenible, donde la conexión con la naturaleza se convierte en un pilar central del proceso educativo.

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Artículo de revista realizado por Libertad Natalia Aguilar Mejía en el año 2023 en la ciudad de Medellín, Antioquia.	Pedagogía de la madre tierra y euritmia: diálogo intercultural de saberes pedagógicos.	Este artículo presenta el tejido como un aspecto fundamental en la concepción del pensamiento en espiral, lo que tiene que ver con el impulso original del movimiento que expresa la vida. La figura de la espiral como fuerza está presente tanto en las cosmovisiones de los pueblos originarios como en el arte de la Euritmia (arte del movimiento).	Pedagogía de la Madre Tierra. Euritmia. Pedagogía relacional. Interculturalidad. Ancestralidad. Pedagogía del cuerpo.	Este documento explora la pregunta por otras formas de investigar en pedagogía, que permitan ampliar los saberes en la formación docente. Los saberes “otros” nacidos en el dialogo entre lo ancestral y lo corporal, nombrados “matrices pedagógicas”, apelando a la cualidad femenina de la palabra “matriz”; comprendidas, incorporadas y reflexionadas desde el método denominado “pregúntale al cuerpo”, que emerge del trabajo de campo. Finalmente, se esbozan líneas de sentido que aparecen en el trabajo de curso.

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Proyecto pedagógico realizado en el 2015, por Sabine Yulieth Sinigüi Ramírez y Luis Fernando Estrada Escobar.	Metáfora de la siembra. Caminos diversos para pensarnos en comunidad en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.	Este trabajo, fue realizado por estudiantes y egresados de la Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia. Se incluyen las experiencias de los/as docentes que para el 2008 se contrataban por cobertura educativa en el municipio de Frontino.	Diversidad cultural. Cultivos. Metáfora. Pedagogía de la Madre Tierra.	Este trabajo de grado parte de la descripción de asuntos fundamentales que contextualizan y otorgan sentido al espacio de formación de Proyección Comunitaria de la cohorte II del Programa Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra; espacio en el cual se sistematizó, ya que allí se configuran saberes pedagógicos que proponen relaciones entre la teoría y la práctica comunitaria,

				cultural y educativa, llevados a través de acciones entre docentes, estudiantes y comunidad.
--	--	--	--	--

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Artículo de reflexión realizado en 2022, por Pedro Faveron. Desarrollado en Perú.	La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel	Se realiza una reflexión filosófica y pedagógica a partir de una entrevista que el doctor en educación Abadio Green Stocel, del pueblo originario Gunadule y de nacionalidad panameño - colombiano brinda a la revista <i>Luciérnaga-Comunicación</i> , de la Facultad de Comunicación Audiovisual del Politécnico Colombiano Jie Isaza Cadavid y la Facultad de Ciencias de la Comunicación de la Universidad Autónoma San Luis de Potosí.	Pedagogía de la Madre Tierra. Paradigma de investigación indígena. Saberes ancestrales. Abadio Green. Filosofía indígena.	El artículo enriquece significativamente el marco teórico de la investigación, pues incorpora la perspectiva indígena y los aportes de Abadio Green, brindando una base conceptual más sólida y contextualizada. Además, es una herramienta poderosa para fortalecer una investigación sobre la Pedagogía de la Madre Tierra, proporcionando una comprensión más profunda de su paradigma, cosmovisión, filosofía y práctica educativa.

Aquí se destaca la importancia de integrar la Pedagogía de la Madre Tierra en la educación, tanto a nivel escolar como en la formación docente. Al hacerlo, se promueve una relación más armoniosa entre los seres humanos y el entorno natural, fomentando la sostenibilidad y el respeto por nuestro planeta. Estas investigaciones representan un paso significativo hacia la construcción de un futuro más consciente y responsable con la madre tierra.

1.1.3. Arte de la Madre Tierra

Ahora encontraremos tres trabajos de grado muy importantes sobre la categoría de las Artes de la Madre Tierra. Estos, buscan reconocer la importancia del arte en los procesos del cuidado de la naturaleza y la conciencia colectiva sobre el pensamiento ancestral que se ha ido perdiendo poco a poco.

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Propuesta pedagógica realizada en el año 2017 por Diana Paola Melo Sánchez y Keryn Gualteros Solorza. Desarrollada en la Escuela Popular Experimental (EPE), ubicada en el kilómetro 4.5 vía Bogotá-La Calera.	Arte de la tierra: experiencias de creación en la tierra.	Se hace un trabajo centrado en la huerta como aula viva, donde la siembra y el arte son elementos fundamentales para la transformación del entorno. Dentro de esta propuesta pedagógica llamada “huerta estética”, los/as niños/as entre los 3 y 6 años, quienes se encuentran en “nivel de escuela inicial” recorrieron plazas de mercado de Bogotá y La Calera con el fin de reconocer y recuperar el saber tradicional que se viene separando del saber académico, para posibilitar posteriormente una siembra colectiva y autónoma de plantas medicinales.	Creación cultural. Sensibilización ambiental. Planta medicinal. Participación comunitaria. Narración. Educación alternativa.	En este trabajo de grado, se entiende el Arte de la Tierra como un arte procesual, el cual le presta mayor importancia al proceso de creación que a la culminación misma. Esta obra es efímera por su carácter natural que le apuesta a la transformación de contextos. Además, se habla de “SembrArte”, semillero creado por el colectivo que hace la propuesta pedagógica. Este concepto hace referencia al proceso de la siembra y el arte, que busca el cuidado del entorno mediante el arte como lenguaje expresivo; dicho término fue abordado desde la memoria y los saberes ancestrales.

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Informe de pasantías realizado en el año 2017, por Yearlove Vanessa Gómez Vega.	Arte de la tierra para crear estrategias de participación y acción frente a la conservación medioambiental	Este documento plasma cómo mediante la pedagogía dialogante se logra que los/as estudiantes piensen, sientan y actúen	Agua. Tierra. Aire. Contaminación.	En este informe es importante resaltar que las construcciones artísticas se dieron desde una mirada al arte de la madre tierra, pues uno de los referentes principales Gari Gary

Desarrollado en la I.E Gimnasio Real de Colombia en Bogotá, Cundinamarca.	del arte, agua y tierra.	sobre la situación medioambiental que atraviesa su escuela, lo que permite brindar estrategias oportunas donde se hagan partícipes en dichos procesos, para crear una mayor conciencia sobre la responsabilidad ambiental individual y colectiva. Además, se propone una participación que dialogue con el arte de la madre tierra, desde una mirada creadora y transformadora.	Medio ambiente.	Muriel, acompañó este proceso, y allí se menciona que el objeto de este proyecto es “por un lado la visibilizarían de modos diferentes de asumir procesos de abordaje de educación ambiental al interior de planteles de educación básica; y por otro lado, una ruptura interna de orden curricular en relación con los abordajes de contenidos del área de Artes”. Gari (2013).
---	--------------------------	---	-----------------	--

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Propuesta pedagógica realizada en el año 2020 por Liz Juvelly Triana Montes y Luz Maryule Sotelo Cuevas. Desarrollada en el Humedal de Tibabuyes, en Bogotá, Cundinamarca.	Paraísos ancestrales, suelos poéticos de resistencia.	El trabajo de grado busca sensibilizar a las familias bogotanas y población cercana al humedal sobre el carácter sagrado y ancestral de este territorio, a través de la creación de laboratorios de arte en la tierra. Reconociendo la importancia del arte en los procesos del cuidado de la naturaleza y la conciencia colectiva sobre el pensamiento ancestral que poco a poco se ha ido perdiendo.	Saberes ancestrales. Acto poético. Sensibilización. Pedagogía reflexiva. Comunidad. Arte de la tierra. Resistencia.	La investigación sobre este tema tiene un impacto significativo en la comprensión del papel del arte en la educación ambiental y la promoción del pensamiento ancestral. Los resultados de la investigación pueden ser usados para diseñar e implementar programas educativos más efectivos que promuevan el cuidado del territorio y la construcción de una conciencia colectiva sobre la importancia del pensamiento ancestral.

Estas investigaciones nos aportan significativamente, pues en ellos se retoma el cuidado a la madre tierra desde el territorio educativo en el que se sitúa la comunidad,

además posiciona las Artes de la Madre Tierra como un concepto articulador de las experiencias que se viven en el aula y las relaciones que se gestan entre los/as niños/as con el territorio.

1.1.4 Propuestas transversales

Estos documentos investigativos enriquecen el campo de la transversalidad, este concepto se ha venido transformado con el paso del tiempo, actualmente considerado una parte fundamental de la educación, contribuyendo a formar un currículum que se sale de lo normativo y propicia el diálogo entre diferentes saberes. En este marco, los trabajos de grado constituyen una forma para explorar las diferentes áreas del saber y presentarlas a los/as niños/as desde una visión más articulada.

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Pasantía realizada en el año 2021 por Sandra Milena Puentes Maldonado. Desarrollada en el Colegio San José de Calasanz, con estudiantes de grado séptimo en Bogotá, Cundinamarca.	El pensamiento ambiental: una propuesta transversal de formación en el Colegio San José de Calasanz.	Esta propuesta pedagógica busca aportar a la consolidación del territorio escolar mediante la enseñanza de la biología en contexto, siendo la ilustración infantil una estrategia pedagógica que aporta a los procesos de transformación en el territorio. Esto se da mediante un enfoque cualitativo a partir de la sistematización de experiencias propuesta por Oscar Jara, que permite hacer memoria de una experiencia y analizar las relaciones entre el territorio escolar, la	Pensamiento ambiental. Formación transversal. Dimensión comunicativa.	La propuesta de enseñanza de la biología en contexto, utilizando la ilustración infantil, es una estrategia innovadora que contribuye significativamente a la educación transversal de los/as estudiantes. La implementación de la propuesta requiere de una adecuada capacitación de los/as docentes, del diseño de materiales educativos pertinentes y la participación activa de la comunidad educativa.

		ilustración infantil, la enseñanza de la biología en contexto y la vida- lo vivo.		
--	--	---	--	--

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Sistematización de experiencia pedagógica realizada en el año 2022 por Esmeralda Rueda Marín. Desarrollada en las veredas Los Soches y El Uval, en la ciudad de Bogotá, Cundinamarca.	Sistematización de experiencia pedagógica “Agro: Construyendo una niñez campesina en paz”.	Este informe de experiencias llevadas a cabo dentro del macroproyecto “Dia-logos Maestros encuentros de experiencia de la pedagogía”, busca reconocer y reflexionar sobre los procesos de innovación educativa, para dar un lugar a las contribuciones realizadas desde el rol docente. Allí se plantea lo transversal, en tanto la propuesta da cuenta de las diferentes problemáticas evidenciadas en la población rural, mediado por el dialogo de la interculturalidad, la exploración del medio y la literatura infantil; a partir de procesos cartográficos sociales, entrevistas y la observación participante.	Procesos de socialización. Sistematización de experiencias. Dialogo intercultural. Educación popular. Identidad campesina.	La propuesta fomenta el desarrollo de competencias transversales que son esenciales para la formación integral de los/as estudiantes. Estas competencias incluyen el pensamiento crítico, la creatividad, la comunicación y el trabajo en equipo; al desarrollarlas los/as estudiantes se promueve la ciudadanía crítica, responsable y participativa. Además, contribuye al mejoramiento de la comprensión de la educación transversal y al desarrollo de estrategias más efectivas para implementar en las escuelas.

<i>Tipo de trabajo, autor/a, lugar y año</i>	<i>Título</i>	<i>Síntesis</i>	<i>Categorías</i>	<i>Aporte investigativo</i>
Propuesta pedagógica realizada en el	Hacia la transversalización de la Educación	Este proyecto pedagógico presenta la propuesta de una	Educación ambiental.	La propuesta fomenta el desarrollo de competencias

<p>año 2023 por Laura Murillo Puerta y Luz Angela Melgarejo Barrera. Desarrolla para niños/as de primero de primaria.</p>	<p>Ambiental. Para construir prácticas sobre el cuidado de los bienes comunes naturales en niños de primero de primaria.</p>	<p>unidad didáctica para niños/as de primero planteada a partir de la descontextualización De los PRAE (Proyectos Ambientales Escolares). Permitiendo la transversalidad con la educación ambiental mediante el abordaje de contenidos de áreas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Español, para que sea posible un aprendizaje teórico-práctico.</p>	<p>Transversalización. Currículo. PRAE.</p>	<p>transversales esenciales para la formación integral de los/as estudiantes. Permitiendo así que se transforme la participación ciudadana de los/as mismos/as y se articulen de forma significativa los contenidos curriculares de cada área.</p>
---	--	---	---	--

Estas propuestas expanden nuestros saberes sobre la transversalidad, abriendo las posibilidades a otras maneras de enseñar y entrelazar las diferentes áreas del saber. Allí se evidencian las múltiples estrategias generadas por los/as autores/as para llevar a cabo iniciativas que contribuyan de forma valiosa a la construcción del pensamiento crítico de los/as niños/as y las posibilidades de participación activa en su propio aprendizaje.

En conclusión, este rastreo es valioso para recoger antecedentes en donde se evidencia la importancia del uso de elementos educativos que ayudan a visibilizar propuestas significativas para los/as estudiantes; además de reconocer y reconocerse en el territorio para cuidar y defender lo que este ofrece a sus habitantes, y valorar la riqueza natural que allí existe, logrando transformar las prácticas dañinas normalizadas dentro de él.

En estas iniciativas educativas se logra identificar una interrelación en la educación artística y la cuidado ambiental, así como valiosos saberes de diferentes áreas del currículo, como las ciencias sociales y la biología, adicional a ello se presentan otras propuestas

pedagógicas sumamente enriquecedoras para el proceso educativo de los/as niños/as, como la “pedagogía radial”, la “pedagogía del cuerpo” y la “Pedagogía de la Madre Tierra”; cabe recalcar que la expresión corporal contaba allí con un papel profundo y significativo para quienes hacían parte del proceso, pues es necesario entender que el cuerpo es el primer territorio del ser humano. Es a través de estas propuestas donde la transversalidad se hace posible para generar conocimientos significativos y reales que tejen vínculos y se desarrollan en comunidad. Como menciona Mora, S (2018):

“La transversalidad debe convertirse en esfuerzo colectivo, donde los maestros tengan una visión más amplia de cómo desarrollar estos temas transversales que les permita replantearse las relaciones pedagógicas y, por ende, las actividades didácticas posibilitan a los estudiantes distintas formas de construir su propio aprendizaje y traducirlo en comportamientos a fin de buscar el bien colectivo de lo que van aprendiendo.” (Mora, S. 2018, p. 79).

Lo anterior se entiende como un importante punto de partida que resulta ser útil para reconocer las múltiples apuestas que se han desarrollado en el ámbito educativo rural y con ello, generar un diálogo que permita construir nuevos saberes y apuestas que se nutran de un constante diálogo con otros/as autores/as.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordará el marco que soporta teóricamente toda nuestra proyecto, pues este será el sustento que respalde la propuesta transversal centrada en la Pedagogía de la Madre Tierra, haciendo referencia a los/as autores/as y sabedores/as de esta, quienes entablan discusiones sobre el papel de la escuela rural, entendiéndola, como un espacio

democratizador fundamental, que permite reconocer y valorar los saberes tradicionales de la comunidad, posibilitando un diálogo intercultural que emerge dichas realidades escolares.

Nuestro recorrido iniciará principalmente con la profundización de la problemática de la escuela rural El Triunfo y su propuesta educativa de lineamientos estandarizados que desconoce el contexto escolar y sus necesidades, donde se reconoce la poca importancia que cumple allí el arte y el cuidado del territorio, asimismo cómo se han replicado históricamente prácticas de enseñanza eurocéntricas desde un currículo que desconoce el contexto y los saberes previos de los/as estudiantes; y para finalizar se menciona la falta de diálogos interculturales a pesar que en la escuela prevalece la multiculturalidad que según Rojas & Guzmán es un“(...) un hecho social que se refiere a la existencia de diferentes culturas en el interior de una sociedad.” (Rojas, A., & Guzmán, 2005, p. 21)

Continuando por esta misma línea, abordaremos la Educación Intercultural como un proceso fundamental en la escuela para generar un diálogo que permita aprender y desaprender dentro y fuera del aula, promoviendo y respetando la diversidad cultural y el reconocimiento de la diferencia. Para ello, referenciamos a Catherine Walsh (2017), quien propone que ésta es necesaria para transformar las relaciones de poder y generar una mirada crítica que problematice el currículo desde una perspectiva decolonial y crítica.

A raíz de ello daremos profundidad a la Pedagogía de la Madre Tierra, vista y hablada por el buen maestro indígena Abadio Green (2018), quien hace esta apuesta educativa con el fin de reconocer los saberes ancestrales y aquello que enriquece no solo la naturaleza sino también nuestro transitar por la vida: *la madre tierra*.

Una vez profundizado el término anterior, hablaremos de los temas que se relacionan con esta pedagogía y son esenciales en nuestra propuesta pedagógica: las *Artes de la Madre Tierra* con ayuda del amplio recorrido académico del maestro Gary Gari Muriel (2023), donde se plantea una propuesta de creación que se centre en la relación entre el arte y la madre tierra, y de esa forma explorar otras posibilidades que permitan nutrir y beneficiar al territorio, generando así una relación de reciprocidad, dando espacio a las otras múltiples formas que hay de hacer arte.

Por último, abordaremos la transversalidad entendida por San Zulay Jaureguí Mora (2018), como un enfoque pedagógico que busca integrar los diversos saberes curriculares para el desarrollo de competencias. Esto con el fin de enriquecer la labor formativa y el proceso educativo, conectando los diferentes saberes de forma significativa, vinculando la escuela con la realidad cotidiana. Entendiendo que es la transversalidad requiere ir más allá del currículo, ya que es necesaria para desarrollar los contenidos de las diferentes disciplinas desde una perspectiva interdisciplinar, funcional e integradora.

2.1 La problemática de la escuela y el sistema educativo hegemónico.

El cuidado del territorio es una práctica que poco se menciona y trabaja dentro de la escuela rural El Triunfo, pues se evidencia esa lejanía de cuidar y preservar el hábitat natural que está dentro de la misma. En nuestra experiencia en práctica de profundización, hemos identificado a través de la observación participativa y el diálogo con los/as niños/as y maestras cómo a pesar de ser un entorno rural se tienen prácticas de no cuidado con el espacio, como, por ejemplo, arrancar o patear las flores y el pasto, tirar desechos a las zonas verdes, agredir a los insectos que se encuentran en la escuela y malgastar el agua potable que hay en los baños. Esto no es ajeno a la institución, pues, dentro de ella los/as estudiantes han

normalizado estas acciones, siendo este un factor que problematiza la relación que emerge entre los/as niños/as y el territorio escolar.

Con base a ello, la Pedagogía de la Madre Tierra brinda la posibilidad de reflexionar y reivindicar nuestro accionar, no sin antes identificar cuál es el papel que ocupamos en el territorio y cómo esto influye en la forma de habitarlo, es así como, dentro de la escuela es posible construir acciones que fomenten la participación hacia el cuidado del territorio y que los/as estudiantes estén en constante aprendizaje para adquirir la responsabilidad ambiental como una práctica cotidiana, pues, como (Freire, 1996) menciona: "La educación debe tener en cuenta el territorio en el que habitan los niños. Este territorio es un espacio físico, pero también es un espacio social y cultural. Los niños aprenden a cuidar su territorio a través de la práctica cotidiana." (p.30).

Adicionalmente, otra problemática que se identifica dentro de las aulas es la falta de la educación artística, pues a pesar de que uno de los objetivos del PEI (2023) es fortalecer las habilidades de los/as niños/as en artística, en las prácticas esto no se ve evidenciado, ya que a diferencia de otras áreas a la educación artística se le dedica 1 hora semanal. Ahora bien, esto se ve profundamente influenciado por la concepción de arte que se tiene en gran parte del entorno, pues *"(...) piensan que la artística no es importante, entonces si ven que uno le dedica mucho tiempo a artística, creen que se está perdiendo el tiempo y que no se está dando prioridad a lo "importante"* (Entrevista profesora Martha Ayala, octubre 2023). Lo cual demuestra la perspectiva de un currículum fragmentado, que no dialoga entre las diferentes disciplinas para generar desde allí experiencias significativas para los/as niños/as.

Teniendo en cuenta el ideal que se tiene frente a la necesidad de material para llevar a cabo una actividad en torno al arte con los/as niños/as, bajo la premisa de que no es posible realizar una experiencia artística por la carencia de este, conlleva a que, usualmente cuando se propicien estos espacios, las maestras asuman una posición de creadoras de manualidades, y por ende los/as niños/as también se apropien de dicho papel. Lo cual implica que en múltiples ocasiones se deje de lado la imaginación y creatividad de los/as niños/as, inhibiendo así su autonomía artística dentro de las actividades con este enfoque, para ello, quisiéramos retomar a García, M. (2018), quien sostiene que el/la profesor/a no es quien decora el aula, sino el encargado de brindar herramientas que potencien el desarrollo artístico, imaginativo y creativo en los/as estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje favorable que promueva la exploración, la experimentación y la resolución de problemas.

Por ello, consideramos importante proponer talleres significativos mediados a través de las Artes de la Madre Tierra con elementos que brinda el territorio por su carácter rural, ello para trabajar en esa concepción y prácticas artísticas donde prima el material para manualidades y comenzar a trabajar con materiales desestructurados que nos brinda la Madre Tierra, con los cuales se puede transformar la perspectiva visual en el espacio rural. Reconociendo la Pedagogía de la Madre Tierra como una propuesta pedagógica que logra brindar elementos significativos para construir una posibilidad transversal del currículo y los procesos de enseñanza y aprendizaje, pues según el MEN (2004) la interrelación entre los saberes propios de las disciplinas es esencial para fomentar el desarrollo de habilidades integrales en los/as estudiantes.

En relación con ello, es posible generar una integración de todos/as los/as niños/as donde se valore la diversidad de saberes, que a su vez aporte a la construcción de nuevos

conocimientos que contribuyan para posicionar en un lugar importante y cotidiano el cuidado del territorio dentro de la escuela como una responsabilidad individual y colectiva.

Dentro de la escuela rural El Triunfo, es poco o casi nulo los diálogos interculturales, pues no se ha evidenciado alguna aproximación a la interculturalidad, y esto teniendo en cuenta que es una escuela diversa, pues allí habitan niños/as de la vereda El Triunfo y veredas aledañas, niños/as con nacionalidad venezolana, algunos/as afrodescendientes y los/as que viven en la zona urbana de La Calera. Hablar de interculturalidad en la escuela no se trata solo de tolerar las diferencias, sino de celebrarlas y aprender de ellas. Es un proceso dinámico que implica la interacción entre diferentes culturas, promoviendo el intercambio de saberes, valores y tradiciones.

A través del diálogo intercultural, los/as estudiantes desarrollan habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y el pensamiento crítico, esenciales para desenvolverse en un mundo diverso y complejo. Además, este diálogo permite prevenir la discriminación y el racismo, promoviendo una cultura de paz y respeto mutuo, y aunque dentro de la escuela no se hable directamente de interculturalidad, lo anterior se evidencia dentro de las dinámicas e interacciones de los/as niños/as. (Respuesta al comentario)

Según el CRIC “(...) la escuela misma es un espacio intercultural en donde se busca modelar entre los niños una actitud abierta frente a otras etnias indígenas, afrodescendientes y mestizos.” (CRIC, 2004, p. 116). Por ello es necesario incorporar la interculturalidad en el currículo como un componente fundamental en el proceso educativo y no reducirlo a un tema, pues esto no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara a los/as estudiantes para ser ciudadanos/as dentro de la sociedad y la diversidad que de ella surge. Es

una inversión en el futuro, en la construcción de una sociedad más justa, equitativa e incluyente.

En definitiva, la escuela tiene la responsabilidad de fomentar una educación intercultural que prepare a los/as niños/as a esas diferencias que se encuentran en la comunidad, pues hablar de interculturalidad en las aulas es abrir un puente hacia la comprensión, el respeto y la construcción de sociedad más empática con las diferencias que se presenten.

2.2. Educación Intercultural, aportes y resistencias en la pedagogía actual y su apuesta en la educación rural.

La educación intercultural representa un enfoque educativo que reconoce y valora la diversidad cultural presente en las sociedades contemporáneas. En palabras de Catherine Walsh, "La interculturalidad propone una educación que promueva el diálogo respetuoso entre diferentes culturas, buscando la equidad y la justicia social" (Walsh, 2007, p. 32). Este enfoque no solo reconoce la diversidad cultural, sino que también busca la construcción de relaciones equitativas y el fomento del respeto mutuo entre individuos de diferentes trasfondos culturales.

Sin embargo, la implementación de la educación intercultural no está exenta de tensiones y desafíos. Uno de los principales obstáculos radica en la resistencia al cambio dentro de los sistemas educativos normativos, que suelen estar arraigados en modelos monoculturales y hegemónicos. Según Walsh (2007), "La educación intercultural enfrenta resistencia debido a estructuras de poder arraigadas que perpetúan la marginalización de

ciertos grupos culturales" (p. 45). Esta resistencia puede manifestarse en políticas educativas restrictivas, currículos homogeneizadores y prácticas pedagógicas que excluyen las perspectivas culturales diversas.

A pesar de estos desafíos, la educación intercultural ofrece importantes aportes en la educación actual. Al promover el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, este enfoque contribuye a la construcción de sociedades más inclusivas y democráticas. Walsh (2007) sostiene que "La educación intercultural fomenta la coexistencia pacífica y el entendimiento mutuo entre personas de diferentes orígenes culturales, fortaleciendo así el tejido social" (p. 58). Además, al incorporar perspectivas diversas en el proceso educativo, se enriquece el aprendizaje y se prepara a los/as estudiantes para participar activamente en una sociedad globalizada.

En el contexto de la educación rural, la apuesta por la educación intercultural cobra una relevancia aún mayor. Las comunidades rurales suelen ser espacios de gran diversidad cultural, donde coexisten múltiples formas de conocimiento y tradiciones. Walsh (2007) afirma que "La educación intercultural en entornos rurales reconoce y valora los saberes locales, promoviendo un diálogo horizontal entre conocimientos científicos y tradicionales" (p. 72). De esta manera, se fortalece la identidad cultural de las comunidades rurales y se empodera a los/as estudiantes para que se conviertan en agentes de cambio en sus propios contextos.

No obstante, la implementación de la educación intercultural en entornos rurales enfrenta desafíos específicos, como la falta de recursos educativos adecuados y la distancia geográfica que dificulta el acceso a la educación. Para superar estas barreras, es fundamental

adoptar enfoques participativos que involucren a las comunidades locales en la planificación y ejecución de programas educativos. La educación intercultural en contextos rurales debe ser contextualizada y relevante para las necesidades y realidades de las comunidades, involucrando a los/as actores locales en su diseño e implementación (Catherine Walsh, 2007).

Entendiendo que según Viaña, Tapia y Walsh (2010) la educación intercultural se concibe como un proceso de formación de individuos y comunidades interculturales, en donde es fundamental reconocer y valorar la diversidad cultural, consideramos esencial generar un pensamiento crítico en las infancias acerca de la importancia de construirnos con el/la otro/a en conjunto.

Como educadoras por y para la infancia tenemos un rol fundamental en la promoción de la interculturalidad crítica en el ámbito educativo, pues es sumamente necesario asumarnos en un rol político que cuestiona las estructuras coloniales, racistas y excluyentes que en múltiples ocasiones perviven en la sociedad, dominan las relaciones sociales y se imponen como una única mirada del mundo, siendo estas transmitidas a los/as niños/as, lo cual dificulta significativamente su desarrollo en comunidad y la igualdad de oportunidades, pues como señala Viaña, Tapia y Walsh (2010) "La educación intercultural en sí sólo tendrá significación, impacto y valor cuando esté asumida de manera crítica, como acto pedagógico-político que procura intervenir en la refundación de la sociedad"(p. 4).

Para ello, es necesario generar un diálogo constante con los/as niños/as, los/as maestros/as y la comunidad para reconocer y valorar sus saberes, prácticas, lenguas y cosmovisiones de mundo, siendo capaces de respetar y buscar la forma de involucrar dichos aspectos en el aula, generando propuestas educativas interculturales que involucren las costumbres y saberes de cada familia de nuestros niños/as, que busquen responder a las

necesidades, intereses y potencialidades de los/as estudiantes; ya que somos las encargadas de diseñar y llevar a cabo las estrategias pedagógicas que permitan comprender y valorar la diversidad cultural, teniendo en cuenta que no siempre nos involucraremos en contextos únicos y heterogéneos, sino que nos ubicamos en contextos diversos.

Con ello, contribuiremos al desarrollo integral de los/as niños/as, potenciando su creatividad, pensamiento crítico, autonomía y autoestima como elementos fundamentales en el desarrollo de su identidad cultural y relaciones dentro o fuera del aula. Generando una conciencia social frente a las prácticas y comportamientos colonizadores que hemos ejercido sobre las diferentes comunidades étnicas a lo largo de la historia, teniendo en cuenta que la interculturalidad se construye a partir de contextos, historias, políticas sociales y poderes en disputa, y por lo tanto, se basa en la negación de desigualdades que impiden la comunicación con la diversidad, lo que lleva a una visión monológica de las culturas en los aspectos del saber y el conocimiento (Cendales, Mejía y Muñoz, 2016). Promoviendo así una actitud analítica, donde los/as niños/as sean actores de cambio y transformación de prácticas sociales desiguales.

Es necesario resaltar desde la educación inicial/primaria la importancia de la historia que nos configura como ciudadanos/as desde una mirada decolonial; si es posible, leer, escuchar y ver los testimonios propios de los pueblos originarios, ya que esto nos permite reconocer nuestra identidad, dando suma relevancia a los saberes ancestrales y el recorrido histórico y transformador que las diversas culturas y pueblos han llevado a cabo para posicionarnos como un país pluricultural.

Es así como se logra problematizar la realidad social y educativa que nos envuelve como estudiantes y maestras, para ello, Tapia (2010) asegura que "la formación docente es clave para la implementación de una educación intercultural crítica" (Viaña, Tapia y Walsh, 2010, p. 11). Por lo tanto, es fundamental que como maestras recibamos una formación adecuada que nos permita desarrollar habilidades y competencias para trabajar e intervenir en contextos interculturales y aquellos donde encontramos diversidad étnica de forma asertiva, respetando y valorando la multiplicidad de saberes que allí perviven.

2.3. La educación rural y su aporte a la enseñanza y aprendizaje desde la relación con la Madre Tierra.

La educación rural es fundamental para promover una enseñanza y aprendizaje que se nutre de la relación profunda con la Madre Tierra. Como lo menciona Gary "(...) las comunidades rurales enfrentan desafíos integrales que van más allá de la creatividad artística convencional" (Gary, 2023, p. 63). En este contexto, se reconoce la importancia de las Artes de la Madre Tierra como herramientas que promueven una conexión íntima entre los/as estudiantes y su entorno natural. Desde la cosmovisión indígena, la tierra es concebida como una madre que provee y sustenta la vida, invitando a un profundo respeto y cuidado por parte de quienes la habitan.

La enseñanza en entornos rurales se convierte en un espacio propicio para revalorizar el conocimiento ancestral y la sabiduría de las culturas indígenas, campesinas y/o afrodescendientes en relación con la naturaleza. Allí, según Viaña, Tapia, y Walsh (2010), "Las maestras y los maestros son agentes de socialización, y tienen la oportunidad de enseñar

a los estudiantes a respetar y apreciar la diversidad cultural" (p. 23), lo que abre un amplio campo de oportunidades para incorporar prácticas educativas que reconozcan la interconexión entre los seres humanos y la Tierra, fomentando así una conciencia crítica, ecológica y ética en los/as estudiantes.

La ruralidad en la escuela El Triunfo se presenta como un entorno vibrante y lleno de oportunidades, donde el aprendizaje se entrelaza con la naturaleza, las tradiciones y el ritmo de vida propio del campo, pues en su mayoría los/as niños/as viven en la vereda El Triunfo o veredas aledañas, lo cual hace que tengan conocimientos propios de su territorio. A diferencia de algunas instituciones educativas urbanas, las instituciones educativas rurales se caracterizan por su estrecha conexión con la comunidad, la calidez humana y la riqueza cultural que impregna cada rincón. Es allí donde encontramos relación con lo que menciona Abadío Green (2018) “uno no puede entender la educación sin el territorio. Tampoco se puede entender la educación sin el gobierno, sin la salud, sin ese tejido social que emana de una sociedad” (p. 63), ya que es fundamental que en todos los entornos sociales en los cuales los/as niños/as participan exista una relación con el territorio para tejer saberes y vivencias que promuevan no solo el pensamiento crítico sino una práctica consciente, que respete, cuide y transforme de manera positiva el lugar que se habita.

La escuela rural es un espacio donde el aprendizaje se nutre de la riqueza cultural y natural del campo y el territorio, en la que los valores y las tradiciones se transmiten de generación en generación, y donde la comunidad se une para construir un futuro mejor para sus niños/as. Es un lugar donde la educación se transforma en una experiencia única y significativa para los/as estudiantes.

Allí, las artes emergen como una herramienta poderosa en este proceso educativo, permitiendo a los/as estudiantes expresar su relación con la madre tierra de manera creativa y significativa. La propuesta de las Artes de la Madre Tierra no solo promueve la exploración artística, sino que también invita a acciones reparadoras hacia el medio ambiente, fortaleciendo el vínculo entre los/as estudiantes y su entorno natural. Ello teniendo en cuenta que en las comunidades rurales pocas veces se tiene como prioridad la educación artística, pues el currículo y las exigencias a la educación son descontextualizadas, (Gari, 2022) “(...) en los lineamientos curriculares prevalece un imaginario de hegemonía escolar centralizada y estandarizada, que suele destacar valores culturales occidentales y ciudadanos, desconociendo o subvalorando el desarrollo de las manifestaciones artísticas y culturales de las comunidades rurales.” (p. 176).

En el contexto rural, el cuidado del territorio se convierte en un aspecto esencial dentro y fuera de la escuela. La conciencia ambiental adquiere un papel vital, promoviendo el reconocimiento de la tierra como un organismo vivo, para que de esta forma los/as estudiantes reflexionen críticamente en torno a su relación con la naturaleza y a realizar acciones concretas para proteger y preservar el medio ambiente, pero esto no se da en todos los casos, por eso esta propuesta trabaja en torno al cuidado y la protección del entorno natural que los/as rodea, para romper con esas prácticas de no cuidado que siguen normalizadas.

Es necesario recoger las palabras de Cendales, Mejía y Muñoz (2016):

Niños que aprendan a cuidar la vida, con estrategias de educación popular como la observación, la interrogación, la recuperación de la palabra y la historia, para crear un

nuevo pensamiento y un nuevo orden social donde el poder construya y no someta. (p. 110).

Reconocemos la educación popular como una herramienta de transformación social que genera cambios sociales, empoderando a las comunidades desde la participación activa de sus miembros, lo que traslada el conocimiento a una construcción social que solo es posible en la interacción con el entorno y quienes lo habitan, valorando los saberes populares, para reconocer el aprendizaje como un proceso horizontal y liberador que se vincula significativamente con las realidades y necesidades. Lo cual hace que la propuesta de la Pedagogía de la Madre Tierra sea pertinente y valiosa en este espacio, pues ella permite un constante movimiento del conocimiento entre la comunidad y el sistema educativo, promoviendo así un proceso de enseñanza y aprendizaje *con* los/las niños/as y no *para* los/as mismos/as.

Teniendo en cuenta que las escuelas rurales, son escenarios de gran riqueza cultural, en ellas convergen estudiantes provenientes de diversos orígenes, cada uno/a con sus propias cosmovisiones, saberes ancestrales y prácticas tradicionales, nos invita a entender que esta diversidad, lejos de ser un obstáculo, representa una oportunidad invaluable para fortalecer la educación y construir saberes entre todos/as que abarquen diversas cosmovisiones que se tiene en las distintas culturas. Un acercamiento a esta diversidad cultural se ve en el planteamiento de Torres C, Cendales G, Peresson T (1992), donde mencionan que:

“Reconocer la especialidad y diversidad cultural no nos debe llevar a caer en las posiciones relativistas de la cultura, las cuales a partir de la consideración que todos los sistemas culturales tienen similar complejidad y son asumidos como "naturales"

por las sociedades que las portan, no nos permiten comprender la desigualdad y la dominación intercultural”. (p. 82)

En este contexto, la interculturalidad emerge como un enfoque educativo fundamental para atender a las necesidades y realidades de las comunidades rurales. Se trata de un proceso dinámico y continuo que busca promover el respeto mutuo, el diálogo intercultural y el intercambio de saberes entre diferentes culturas. Es por ello por lo que en la escuela rural esta propuesta no implica únicamente la asimilación o la homogeneización cultural. Por el contrario, busca valorar la diversidad cultural como un elemento enriquecedor del proceso educativo. Se trata de reconocer y apreciar las distintas formas de ver, sentir y comprender el mundo, promoviendo el diálogo intercultural y la construcción de relaciones armónicas entre personas de diferentes culturas.

Fomentar la interculturalidad en la escuela rural El Triunfo requiere de un compromiso profundo por parte de docentes, directivos, familias y la comunidad en general, “la interculturalidad promueve el diálogo intercultural como herramienta para la construcción de puentes entre diferentes culturas y la superación de conflictos” (Torres, Cendales, Peresson, 1992, p. 110), por ello, es necesario crear un ambiente escolar inclusivo y respetuoso de la diversidad, donde cada estudiante se sienta valorado/a y pueda expresar libremente su identidad cultural.

Asimismo, las metodologías de enseñanza y aprendizaje deben ser adaptadas al contexto rural, incorporando los saberes y prácticas locales. Esto implica valorar la lengua materna de los/as estudiantes, incorporar contenidos relacionados con su entorno natural y

social, y promover el aprendizaje experiencial a través de actividades que involucren a la comunidad.

En definitiva, la propuesta de transversalidad de la madre tierra en la educación rural es una oportunidad invaluable para sembrar conciencia y respeto al medio ambiente. Integrando la Pedagogía y las Artes de la Madre Tierra en múltiples aspectos del currículo escolar, se puede potenciar el aprendizaje significativo y la formación de ciudadanos/as comprometidos/as con la sostenibilidad y el bienestar del territorio. Es un proceso que requiere de la participación de todos/as los/as actores/as involucrados/as, pero que tiene el potencial de transformar la educación rural y construir una sociedad más intercultural, respetuosa, empática y diversa.

2.4. La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta que posiciona el respeto hacia el territorio.

La Pedagogía de la Madre Tierra es una propuesta educativa que reconoce la interconexión entre los seres humanos y la naturaleza, promoviendo la armonía y el respeto por el medio ambiente, para su fundador Abadío Green (2018) también es “una colectividad basada en el amor y la defensa del espacio, de la tierra. En este caso hablamos de la Madre Tierra” (p. 59). Se basa en la idea de que la tierra, nuestra madre es un organismo vivo del cual formamos parte, y busca revalorar el conocimiento ancestral y la sabiduría de las culturas indígenas en relación con el entorno natural. Además, esta pedagogía fomenta el desarrollo de una conciencia ecológica y ética, promoviendo prácticas sostenibles y el cuidado del medio ambiente.

Desde la cosmovisión del maestro indígena Abadio Green, hace referencia al cuidado del territorio, al amor y la consciencia que se tiene hacia ella. Para hablar de esta pedagogía, tenemos que detenernos en el concepto de “Madre Tierra”, que se refiere al cuerpo, el espíritu y el centro, es por ello por lo que se vuelve fundamental cuidarla y conservarla. “(...) a la Tierra hay que reconocerla como nuestra verdadera madre.” (Green.2018, p. 60). Esto es esencial, pues se refiere a la proveedora de todo lo que conocemos y sentimos en nuestro vivir, allí radica la importancia de protegerla, cuidarla y tener un pensamiento consiente, crítico y educativo sobre ella.

La propuesta de “La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra”, tiene lugar en la Universidad de Antioquia en Medellín, Colombia. Esta licenciatura tiene sus raíces en un proceso de construcción colectiva que se inició alrededor del año 2005 y culminó con su aprobación en 2015. Cabe resaltar que la información obtenida para enriquecer este apartado fue tomada de: (*Licenciatura En Pedagogía de la Madre Tierra.*, s. f.).

Este proceso comenzó con una propuesta inicial presentada por comunidades indígenas del departamento del Chocó durante el "Encuentro de Saberes y Pedagogías Propias" y a lo largo de los años 2012 a 2014, se llevaron a cabo diálogos y talleres con comunidades indígenas, afrodescendientes y mestizas para construir el programa de estudio de manera participativa y contextualizada, el objetivo común era presentar una propuesta en defensa de la madre tierra, esto desde el transitar y conversar de las mismas comunidades.

El programa se fundamenta con bases conceptuales, entre las que destacan los saberes ancestrales de las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y mestizas, que consideran a la madre tierra como un ser vivo con el que se debe mantener una relación armoniosa. Además,

se incorpora una pedagogía crítica que busca la transformación social hacia una sociedad más justa y equitativa. En esta propuesta la investigación también juega un papel clave, allí se busca fomentar el diálogo de saberes y la construcción de conocimientos propios a partir de las realidades y necesidades de las comunidades.

El objetivo principal de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es formar pedagogos/as comprometidos/as con la defensa de la madre tierra, con una mirada intercultural y la construcción de una sociedad emancipadora, que valore sus saberes propios. Para lograr esto, se emplea una metodología que privilegia la interacción directa con las comunidades y los territorios, el diálogo intercultural y la investigación participativa.

El impacto de esta apuesta se refleja en varios aspectos. Por un lado, fortalece la educación propia al reconocer y valorar las culturas y saberes ancestrales en los procesos educativos. Además, contribuye a la formación de líderes/as comprometidos/as con la defensa de la madre tierra y los derechos de los pueblos, promoviendo así la construcción de paz. Por último, su enfoque crítico e intercultural aporta a la transformación social y a la convivencia armónica desde una perspectiva inclusiva y diversa.

Ahora bien, dentro de ella también encontramos los “Principios de la Pedagogía de la Madre Tierra”, estos son fundamentales, pues reflejan su compromiso con la interculturalidad, la sostenibilidad y la transformación social. Además, hacen parte del ciclo de investigación educativa, donde se forma académicamente con un enfoque investigativo que busca fomentar la importancia de los saberes ancestrales en la educación propia.

Uno de estos pilares es la *valoración y promoción de los saberes ancestrales*, allí, se busca reconocer las cosmovisiones indígenas, afrodescendientes y mestizas, ello implica entender la relación armónica con la madre tierra como un principio fundamental para la convivencia humana. Este enfoque no solo enriquece el ámbito educativo, sino que también abre caminos para la preservación de la diversidad cultural y la protección del medio ambiente.

Otro pilar es la *pedagogía crítica*, que busca desafiar las estructuras de poder y las inequidades sociales. Dicha pedagogía se centra en la reflexión y la acción para generar cambios significativos en la sociedad, que a su vez se compromete a formar pedagogos/as que cuestionen las injusticias y trabajen en pro de la justicia social y ambiental.

Por su parte, la *investigación participativa* es otro pilar clave de esta licenciatura. A través del diálogo de saberes y la construcción colectiva de conocimiento, se promueve una aproximación respetuosa y colaborativa a la generación de saberes; lo cual no solo fortalece los lazos entre la academia y las comunidades, sino que también permite abordar los desafíos locales desde una perspectiva holística y contextualizada.

La interculturalidad es un pilar central de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, pues fomenta el diálogo y el intercambio de experiencias entre culturas y cosmovisiones, se enriquece el proceso educativo, se promueve el respeto a la diversidad y se extiende a todas las esferas de la vida, contribuyendo a construir una sociedad que reconozca la importancia de la diversidad.

La ruta pedagógica de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es una guía integral que orienta el proceso formativo de los/as estudiantes hacia la comprensión profunda y la práctica comprometida con los principios fundamentales de esta disciplina. Esta ruta se estructura en torno a varios ejes que abarcan desde la valoración de los saberes ancestrales hasta la acción transformadora en la sociedad.

En primer lugar, la ruta pedagógica enfatiza *la importancia de comprender y valorar los saberes ancestrales de las comunidades*, lo que implica no solo el reconocimiento de estas cosmovisiones, sino también la integración de sus enseñanzas en el proceso educativo. Los/as estudiantes son motivados/as a aprender de estas tradiciones y a aplicarlas en su práctica pedagógica en pleno contacto con el territorio.

Otro aspecto clave es el *desarrollo de una conciencia crítica y reflexiva*, allí los/as estudiantes son alentados/as a cuestionar las estructuras de poder y las injusticias sociales, así como a reflexionar sobre su propio papel como agentes de cambio en la sociedad.

Además, la ruta pedagógica incluye un énfasis en la *investigación participativa y el diálogo de saberes*, los/as estudiantes aprenden a trabajar de manera colaborativa con las comunidades, reconociendo su experiencia y conocimiento como recursos valiosos para la construcción de conocimiento. Se fomenta la investigación desde una perspectiva intercultural, que integra múltiples formas de conocimiento y experiencia.

Entonces, la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra es una hoja de ruta integral que guía el proceso formativo de los/as estudiantes hacia una comprensión profunda y una práctica comprometida con los principios fundamentales de esta disciplina. Desde la

valoración de los saberes ancestrales, hasta la acción transformadora en la sociedad, esto refleja el compromiso de la licenciatura con la construcción de un mundo más justo, equitativo y sostenible, pues ello es considerado como una “deuda histórica” con las comunidades y la madre tierra, comprometiéndose con ella como su gran pedagoga.

La aplicación de la Pedagogía de la Madre Tierra puede darse en diversos contextos educativos, desde la enseñanza formal en escuelas y universidades hasta iniciativas comunitarias y proyectos de educación ambiental. Para ello, es necesario adoptar metodologías participativas que involucren a los/as estudiantes en la observación y reflexión sobre su entorno natural, así como en la promoción de prácticas sustentables en su vida cotidiana.

Este pensamiento educativo es esencial trabajarlo en la escuela El Triunfo, pues es desde la educación donde se pueden modificar prácticas habituales que son dañinas no solo para el territorio sino para la comunidad, y a su vez que estas nuevas formas de habitar el espacio permitan un constante aprendizaje académico contextualizado y significativo para los/as estudiantes.

Dentro de la misma cosmovisión se plantea el cuidado del territorio, pues, aunque esto no es lo único, es esencial dentro de nuestra propuesta pedagógica.

Para ello, retomamos al maestro Abadio Green (2018), quien nos señala que:

(...) una profunda reflexión educativa que busca devolverle a la naturaleza (a la Madre Tierra) su lugar central en un mundo en el que el discurso productivista de la

industrialización y de la globalización económica trajo como resultado un divorcio entre el ser, la comunidad y la naturaleza. (p.60).

Ahora bien, debemos resaltar que el territorio es el primer cuerpo de la madre tierra, pues es allí donde se da la existencia y el sentir de los/as unos/as con los/as otros/as; por lo que el cuidado de este tiene una dimensión espiritual significativa. Partiendo de la concepción que tienen las culturas, los pueblos y los grupos étnicos, se debe valorar y respetar este territorio para así conectar con la espiritualidad y la misma tierra.

Es necesario entender que el tejido entre la vida y la tierra es importante, pues para conservarla debemos salvaguardar y proteger el territorio, y dentro de la Pedagogía de la Madre Tierra podremos encontrar herramientas (denominados pilares desde esta cosmovisión) que nos ayuden a generar una conciencia de prácticas de cuidado en los/as niños/as sobre el territorio que los/as rodea.

Retomando la importancia del saber pedagógico de la maestra titular Martha Ayala y las conversaciones que emergen dentro de la cotidianidad escolar en el escenario de práctica; se ha logrado evidenciar como los contenidos son aislados y fragmentados no solo entre ellos mismos, sino también de prácticas o estrategias innovadoras que permitan integrar los saberes; y, al contrario, prevalece el riguroso seguimiento al currículo oficial y al “horario escolar”, donde cada área tiene su lugar y su momento específico.

Así pues, dentro de una propuesta transversal, se logra generar una articulación en el currículo, promoviendo una interacción de los saberes propios de las diferentes áreas que llegan a complementarse entre sí, y que permitan llevar a cabo el proceso de enseñanza-

aprendizaje de maneras diversas, haciendo a los/as estudiantes no solo participes con sus saberes sino también protagonistas en su formación, ya que ellos/as tienen una comprensión del mundo que contribuye significativamente para integrar las áreas del saber con lo que viven en su cotidianidad, dentro y/o fuera de la escuela.

Finalmente, la propuesta de la Pedagogía de la Madre Tierra podrá dar una mirada más amplia a la escuela sobre lo que se maneja en los contenidos escolares, pues como ya se mencionó, no se articulan entre materias, y por el contrario se aíslan entre ellas. Con esta propuesta, se puede potenciar los saberes que tengan los/as estudiantes con la historia, conceptos matemáticos y biológicos, pues al ser niños/as que viven dentro de una zona rural, tienen una concepción muy práctica y sustentable de la vida misma. Con lo que se espera que las creaciones artísticas llevadas a cabo se vean reflejadas en su cuidado y respeto por la madre tierra, asimismo que se puedan fortalecer prácticas sostenibles para recuperar las costumbres y saberes tradicionales que son fundamentales para habitar el territorio.

2.4.1 Artes de la Madre Tierra: Una apuesta por otras formas de hacer arte.

Las “Artes de la Madre Tierra” es una propuesta que surge en el 2016 en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UD) en la Maestría de estudios artísticos con un espacio electivo que lleva el mismo nombre, de la mano del maestro Ricardo Lambuley; y posteriormente acogido por el maestro Gary Gari Muriel a raíz de conversaciones entre ellos. Esta iniciativa se centra en la relación que se teje entre el medio ambiente y el arte en procesos de creación en los contextos biofísicos, entendidos como los territorios. Cabe resaltar que parte de esta información es obtenida de: *Las Artes de la Madre Tierra (ft. Gary)* - *Ecominimal - Podcast en iVoox.*

Esta apuesta posiciona el cuidado del territorio como un aspecto esencial dentro y fuera de la escuela, pues al reconocer que la madre tierra es un organismo vivo las acciones creativas nutren la interacción entre los/as estudiantes y el territorio. Aquí la educación ocupa un papel vital, pues según Gari Muriel, G (2023) desde un enfoque biométrico que permita conectar con la madre tierra, es posible reparar el deterioro causado por la “expresividad dañina” de los seres humanos, realizando acciones reparadoras como ofrendas brindadas a la naturaleza, que buscan reivindicar este comportamiento.

Para Gari Gary Muriel las acciones creativas que se llevan a cabo al usar elementos del contexto como materiales de creación artística, se nutren de la interacción horizontal que se genera entre los seres vivos y el territorio, pues estas se vinculan al constante movimiento y desarrollo de la tierra, lo que él llama “*creación telúrica*”, término que surge en la UD, en la Facultad de Ciencias y Educación como un: “(...) conjunto de acontecimientos creadores que pueden manifestarse mediante componentes visuales, sonoros, performativos, audiovisuales, fotográficos, entre otros, los cuales emanan de los flujos vitales y las características biofísicas, culturales y espirituales de los territorios.” (Gari, 2023, p. 64).

Esta propuesta plantea entonces una reconexión donde todos/as nos reconozcamos como hijos/as de la madre tierra, respetando, cuidando y valorando lo que ella nos brinda, para que a partir de allí generemos conocimientos de forma colectiva que transformen nuestra manera de transitar por la vida, lo cual es necesario trabajar en la escuela El Triunfo, pues las prácticas dañinas que allí prevalecen no permiten una interacción real y sincera con el entorno, por lo que es vital promover experiencias en torno a fortalecer esta interrelación con

el territorio donde se generen nuevas comprensiones y acciones en pro del cuidado de la naturaleza.

Cabe aclarar que esta propuesta ya se conocía en Occidente como “Land Art” y su origen data de 1968 en Estados Unidos, fundado por el artista Robert Smithson; sin embargo y gracias a significativas investigaciones sobre el tema se han podido evidenciar rastros de creaciones relacionadas con los contextos biofísicos en América Latina, pues esto es algo muy propio de la cosmovisión y tradición indígena. Dando así paso a otra perspectiva de creación de este mismo arte.

Allí encontramos un elemento fundamental que permite recoger los saberes tradicionales (mal llamados “no oficiales”), que usualmente son transmitidos por la tradición oral de los/as abuelos/as, saberes que merecen ser escuchados, valorados y preservados no solo en el aula, sino también fuera de ella. Sin embargo, para ello es esencial dejar de lado el imaginario de lo “utilitario” como símbolo de progreso en la educación, pues esta práctica ha invalidado históricamente los conocimientos y tradiciones ancestrales de diferentes culturas y grupos étnicos, negando así la posibilidad de la diversidad en la escuela. Por causa de ello, fomentar una interacción horizontal donde se promueva un encuentro de saberes ancestrales y académicos en el ámbito educativo resulta sumamente significativo para los/as estudiantes y su formación.

Por consiguiente, es necesario desarrollar propuestas transversales, que no solo integren los saberes del currículo sino también los de la comunidad, esto con el fin de ampliar el pensamiento de los/as niños/as y no seguir homogenizando la educación para potenciar así una postura crítica que permita la resolución de problemas de forma analítica y creativa, pues

“La transversalidad curricular adopta una perspectiva social crítica frente a los currículos tradicionales que dificultan una visión global e interrelacionada hacia los problemas de la humanidad.” (Mora, 2018, p. 79).

Adicional a ello, la educación artística en la escuela es sumamente valiosa, pues es indispensable enriquecer la valoración y concientización de la capacidad creadora de cada niño/a mediante propuestas “(...) orientadas a expandir la perspectiva y comprensión de los acontecimientos creadores que se deslinden de las preocupaciones convencionales, en particular relacionadas con los denominados lenguajes artísticos occidentales” (Gari, 2023, p. 64). Desde allí plantear diferentes formas de ser y hacer en el mundo, permitiendo que sean los/as niños/as quienes generen a partir de sus sentires, experiencias y percepciones diversas composiciones artísticas, dejando fluir su imaginación y abriendo un espectro de posibilidades para nutrir su desarrollo artístico.

Para finalizar, el objetivo de esta propuesta en la escuela rural El Triunfo en cuanto al arte, es brindar herramientas que permita buscar alternativas para hacer arte, sin embargo, esto va acompañado del componente ético del cuidado y la transversalidad con las diferentes áreas o asignaturas, lo cual permitirá “respetar los elementos y fenómenos naturales, para así articular los procedimientos expresivos propuestos a los ciclos vitales del planeta, y generar acontecimientos creadores centrados en procesos que finalmente redundaran en acciones protectoras de la vida” (Gary, 2023, p. 69) para que a partir de allí los/as niños/as transformen significativamente su relación con el territorio y sean sujetos más conscientes del cuidado que este necesita como fuente de vida que es; y que adicionalmente aprendan de una forma más vivencial y experimental los contenidos curriculares, para que posteriormente estos saberes les sean útiles y prácticos en su vida cotidiana.

2.4.2. Los Elementales desde la cosmovisión del maestro Abadio Green.

Abadio Green, maestro indígena Gunadule, ubicada en la zona de Antioquía, Colombia y Panamá propone una cosmovisión basada en la profunda interconexión entre el ser humano y la naturaleza. En la Pedagogía de la Madre Tierra, Green describe a los elementales como entidades espirituales que habitan en los diferentes elementos naturales como la tierra, el aire, el agua y el fuego. Además, para él, los elementales son seres conscientes que juegan un papel fundamental en el equilibrio del ecosistema y en la vida de los seres humanos.

2.5. La propuesta transversal de la Pedagogía de la Madre Tierra: aprender haciendo

Actualmente en la educación, la transversalidad se ha convertido en un concepto fundamental para el diseño e implementación de currículos más completos y significativos para los/as estudiantes. A diferencia del enfoque hegemónico, que separaba las disciplinas en saberes aislados, generando así un currículo fragmentado que no dialoga con las realidades de los/as niños/as. La transversalidad entonces propone integrar diferentes áreas del conocimiento y abordar temas relevantes de manera interdisciplinaria.

Según Mora (2018), la transversalidad se define como un conjunto de características que distinguen a un modelo curricular cuyos contenidos y propósitos de aprendizaje van más allá de los espacios disciplinares y temáticos. Se trata de una estrategia que busca establecer conexiones entre diferentes áreas del conocimiento, promoviendo una visión holística de la realidad y el desarrollo de competencias transversales en los/as estudiantes.

Ahora bien, para retomar el concepto de transversalidad, es necesario reconocer que “(...) la transversalidad es entendida como un enfoque pedagógico que toma todos elementos

comprendidos en el currículo para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo” (Mora, 2018, p. 73). En este orden de ideas este enfoque pedagógico permea todas las dimensiones del proceso educativo sin fraccionar el currículo ni los saberes escolares. Se fundamenta en la idea de que el conocimiento no está dividido en compartimentos estáticos, sino que, por el contrario, existe una profunda interconexión entre las diferentes áreas del saber.

La transversalidad en la educación rural representa un enfoque innovador y prometedor para el desarrollo de una educación integral y de calidad. Al relacionar diferentes áreas del conocimiento y abordar temas relevantes de manera interdisciplinaria, la transversalidad permite a los/as estudiantes adquirir de forma práctica las habilidades y conocimientos necesarios para enfrentar los diferentes problemas de su cotidianidad dentro y fuera de la escuela. Además, este enfoque promueve el aprendizaje de diferentes valores, fomentando el desarrollo de un ser crítico, responsable y comprometido con su territorio.

La Secretaría Distrital de Educación (s.f.), promueve una estrategia educativa integral para desarrollar habilidades significativas en los/as estudiantes, considerando aspectos cognitivos y ciudadanos. La estrategia enfatiza la adquisición de conocimientos específicos y prioriza el desarrollo de habilidades críticas y analíticas, asimismo la formación de sujetos responsables y comprometidos/as con su comunidad. Promover valores como el respeto, la solidaridad y la participación democrática es fundamental para lograr que los/as niños/as se conviertan en personas éticas y conscientes de su territorio.

Un eje crucial de articulación de esta estrategia es el aprendizaje significativo, que destaca la relevancia del contenido para la vida de los/as estudiantes. Contextualizar el aprendizaje les permite comprender y aplicar el conocimiento en diferentes situaciones de su vida diaria. Además, la interdisciplinariedad facilita la integración de diferentes áreas del conocimiento, impulsando proyectos y actividades que muestran conexiones entre disciplinas y promueven una visión holística del aprendizaje.

La inclusión y la diversidad son pilares fundamentales de esta estrategia educativa. El programa busca adaptarse para satisfacer las diferentes necesidades, intereses y estilos de aprendizaje de los/as estudiantes, garantizando la igualdad de oportunidades para todos/as. Esto implica la integración de diversas tecnologías y metodologías que faciliten el aprendizaje y garanticen que todos/as los/as niños/as, independientemente de su origen socioeconómico o cultural, tengan acceso a una educación digna y de calidad.

Finalmente, la transversalidad de las áreas de conocimiento resulta esencial para abordar temas complejos de manera global, esto acompañado de la creación de proyectos interdisciplinarios y la inclusión de temas transversales como la participación, el desarrollo artístico y la concientización del cuidado del territorio, permiten que los/as estudiantes comprendan la relevancia y aplicabilidad de estos temas en diferentes contextos. Metodologías activas como el aprendizaje basado en problemas y el trabajo colaborativo fomentan el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, mientras que la evaluación integral garantiza una retroalimentación continua y constructiva, ayudando a los/as estudiantes a identificar y mejorar sus fortalezas y debilidades.

Ahora bien, la propuesta de transversalidad de la madre tierra en el ámbito educativo emerge como una respuesta crucial a la necesidad de reconectar a los seres humanos con la naturaleza y promover una relación armoniosa y respetuosa con el medio ambiente. La Pedagogía de la Madre Tierra y las Artes de la Madre Tierra son enfoques educativos que reconocen la interconexión profunda entre los seres humanos y la Tierra, así como la importancia de valorar y reivindicar el conocimiento ancestral y la sabiduría de las culturas indígenas en relación con el entorno natural.

Al integrar los principios de creación, siembras, vínculos afectivos y transformación desde el respeto de los ciclos vitales en el proceso educativo, se fomenta una conexión más profunda con el entorno biofísico y cultural desde una orientación vitalista sumamente enriquecedora. (Gari, 2023, p. 69-70).

Es por ello que las Artes de la Madre Tierra, se plantea como propuesta transversal, pues estas buscan integrar las artes, el proceso educativo y los ejes temáticos del currículo con el cuidado del territorio. Reconociendo que las acciones creativas pueden nutrir la relación entre los/as estudiantes y su entorno, promoviendo una conexión con la naturaleza de manera profunda. Además, estas artes ofrecen una vía para reparar el deterioro causado por la *expresividad dañina*, que según Gari (2023) “(...) no respeta ni cuida los entornos biofísicos, a diferencia de nuestras creaciones que, además de ser efímeras, resultan inofensivas para los territorios” (p. 67), mediante acciones reparadoras como ofrendas a la naturaleza.

Así pues, la transversalidad de la madre tierra en la educación es esencial porque responde a la urgente necesidad de cambiar la relación actual de los seres humanos con la naturaleza. Integrar este enfoque en todos los aspectos del currículo escolar permite cultivar

una conexión más profunda y significativa con el medio ambiente, fomentando prácticas sostenibles y promoviendo el cuidado y respeto hacia nuestra madre tierra.

Aquí, se entrelaza y construye una propuesta de transversalidad de la Pedagogía de la Madre Tierra en la educación como una respuesta necesaria para promover una relación armoniosa y respetuosa entre los/as niños/as y su entorno natural, pues es necesario trabajar en pro de una conciencia ambiental dentro de la escuela, para así mitigar las prácticas de deterioro que se han normalizado por parte de los/as estudiantes de grado 4to y 5to, ya que el enfoque pedagógico de lo transversal “(...) toma todos elementos comprendidos en el currículo para articularlos y buscar el aprendizaje de contenidos significativos y la aprehensión de valores humanos para la formación integral del individuo” (Mora, 2018, p. 73).

Para ello, se busca integrar la Pedagogía y las Artes de la Madre Tierra, con las competencias básicas de aprendizaje del MEN (Ministerio de educación Nacional) del ciclo 2, generando una transversalidad donde se pueda cultivar una conciencia reflexiva en los/as niños/as y la docente titular, para promover otras formas de habitar la escuela y aprender con lo que la rodea.

CAPÍTULO III: UN RECORRIDO POR EL LUGAR QUE NOS ACOGIÓ Y BRINDÓ UN APRENDIZAJE MÁS QUE SIGNIFICATIVO.

En este apartado, iniciaremos una ruta por el lugar que nos acogió y brindó un aprendizaje significativo para nuestra labor como maestras. Nuestra ruta dará inicio por La Calera, Cundinamarca, su historia cultural y el surgimiento de este bello municipio. Luego, se dirigirá por la historia de la vereda El Triunfo, contada por la maestra Martha Ayala, para así dar paso al reconocimiento de la escuela rural El Triunfo, lugar donde se encuentran los niños y niñas de grado 4to y 5to, que nunca nos dejaron de dar su cariño y llenarnos de

aprendizajes, porque en realidad como ellos/as aprendieron de nosotras, nosotras nunca dejamos de aprender de ellos/as.

En primer lugar, encontraremos la contextualización de La Calera, Cundinamarca, un pintoresco municipio situado en el departamento de Cundinamarca, Colombia, es mucho más que solo un destino turístico. Característico por sus majestuosas montañas, este lugar ofrece una combinación única de belleza natural, rica historia y vibrante cultura. Desde sus antiguas raíces indígenas hasta su papel crucial en la producción de cal durante siglos.

En este contexto, la vereda El Triunfo emerge en la vida rural, donde la comunidad ha procurado conservar sus lazos tradicionales mientras se adapta a los cambios modernos. Aquí, la solidaridad y el sentido de pertenencia aún prevalecen entre los/as habitantes, a pesar de los desafíos que enfrentan en un mundo en constante cambio.

Dentro de este entorno, la Escuela rural El Triunfo se rige como un faro de esperanza y educación. Con más de seis décadas de historia, esta institución ha sido testigo de transformaciones sociales y ha desafiado estigmas para ofrecer una educación inclusiva y de calidad a sus estudiantes.

Finalmente, exploraremos en detalle tanto la enriquecedora historia de la Escuela rural El Triunfo, junto con quienes la integran y cómo nació este lugar que acoge a los/as niños/as como su segundo hogar, un hogar rodeado de naturaleza y de aprendizaje constante.

3. Contextualización

3.1. Municipio de La Calera, Cundinamarca.

La Calera Cundinamarca, un lugar completamente asombroso, no solo por sus paisajes, su gente, su ambiente cálido y acogedor, en el cual, desde nuestro recorrido nos hemos sentido apanadas al habitarlo, sino por su pasado histórico, su lugar en el ahora, y por qué no, su historia, la cual les narraremos aquí, acompañada de todo el arte que hace parte de este bello municipio.

El municipio se ubica en la zona rural oriental del departamento de Cundinamarca, limita con las zonas nororientales de Chapinero y Usaquén en Bogotá, junto a la zona norte del municipio de Choachí al sur de La Calera, y al norte limita con Sopó y Chía. También en la zona nororiental enlaza con Guasca. Este lugar, cuenta con una zona urbana en la que se sitúan cerca de 14 barrios y una zona rural en la que oscilan cerca de 30 veredas según la información obtenida de la Alcaldía Municipal de La Calera. (2023). Parte de lo enunciado anteriormente se puede encontrar en el siguiente mapa municipal junto a sus límites. (Figura 1.1)

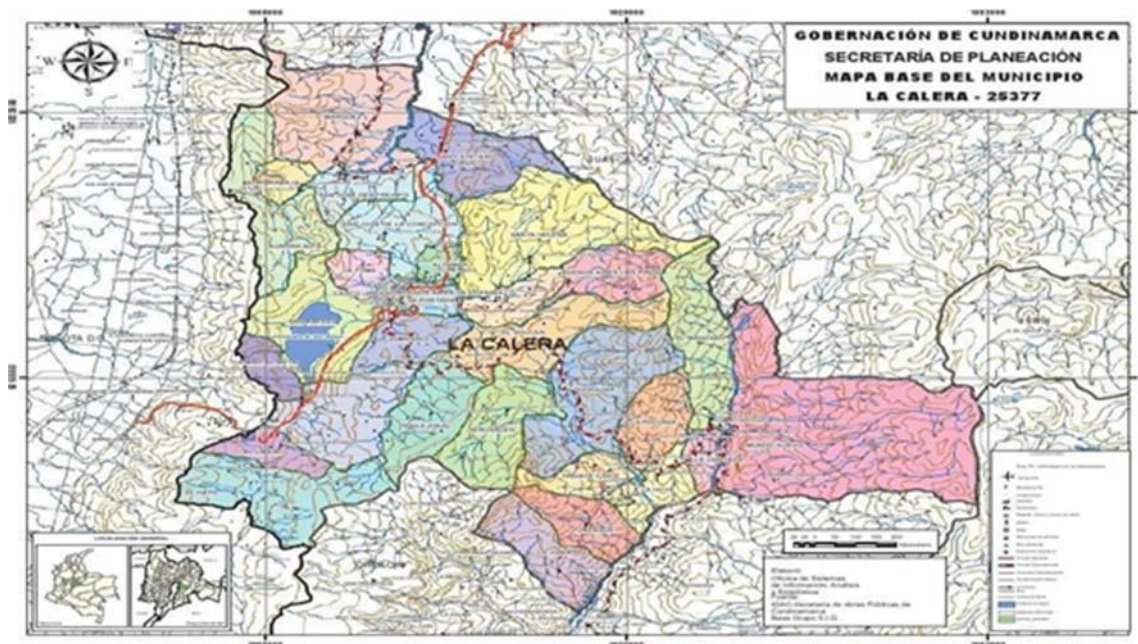


Imagen 1: Mapa de La Calera, límites y algunas veredas. (*Municipio De La Calera*, s/f)

Recuperado de: <https://mapas.cundinamarca.gov.co>

La historia del municipio de La Calera data desde antes de la llegada de los invasores, sin embargo según la alcaldía del municipio sus inicios se presentan a partir del siglo XVII, donde el nombre indígena de la región era Teusacá, que significa "prisión" o "cercado prestado" pues tiene como antepasados establecidos comunidades de la región Andina de Colombia, indígenas Muyscas que reconocieron y explotaron la piedra caliza o “calera” como se conocía anteriormente en la época que estuvieron instaurados allí. Ahora bien, actualmente esta se encuentra en las montañas de la región, pues era fundamental para la fabricación de cal (un material importante para la construcción). (Alcaldía Municipal de La Calera. 2023).

Por tanto, en los años siguientes La Calera se convierte en un importante centro de producción de cal; donde su principal producto de comercialización es la piedra caliza de la región, al ser de alta calidad para la construcción de edificios, puentes y carreteras; además,

parte de esta piedra se utilizó para la construcción de la parroquia. (Alcaldía Municipal de La Calera. 2023).

La fundación de La Calera según datos obtenidos de la Alcaldía Municipal de La Calera (2023), se dio en el año 1765, cuando este municipio era concebido como una hacienda y fue adquirida por don Pedro de Tovar y Buendía. En torno a esto se da una pelea o caserío por la hacienda donde Tovar y Buendía la convierten en el pueblo de La Calera. Como fecha oficial de la fundación del pueblo se tiene que es el 16 de diciembre de 1772, cuando la capilla existente es elevada a parroquia, la cual fue nombrada como “Nuestra Señora del Rosario de La Calera” que inició el 24 de marzo de 1897, cuando se colocó la piedra fundamental.

Desde la cultura y el arte se caracteriza por su diversidad y riqueza, ya que el municipio cuenta con una herencia cultural Muysca que se refleja en las pinturas rupestres encontradas en la zona, así como en las tradiciones y costumbres de sus habitantes; de igual forma, tiene una importante herencia colonial, que se manifiesta en la arquitectura de sus edificios y monumentos, los cuales aún se conservan. Alcaldía Municipal de La Calera. (2023). Al mismo tiempo, ofrece a sus visitantes una variedad de actividades, como caminatas, ciclismo y pesca; junto a esto, es conocida por sus miradores y esos panoramas que nos da una gran vista de atardeceres y de la ciudad de Bogotá.

Al mismo tiempo posee un gran potencial artístico, pues existe una amplia variedad de pinturas, esculturas, música y danza. Además de múltiples espacios de arte, como la biblioteca, museo, el centro del municipio y la casa de la cultura, que ofrecen a los artistas exponer sus obras y disfrutar del arte y la cultura de la ciudad. (Alcaldía Municipal de La Calera. 2023).

A continuación, se presentan algunos ejemplos de la cultura y el arte del municipio:

- Pinturas rupestres: Las pinturas rupestres de La Calera son un testimonio de la cultura Muysca; estas se encuentran en diferentes lugares de la ciudad y representan escenas de la vida cotidiana, así como figuras geométricas y símbolos religiosos, pues no debemos dejar de lado que al fundarse se creó su parroquia, y esto habla de su cercanía a la religión católica.
- Arquitectura colonial: Este lugar dispone de una variedad de edificios y monumentos coloniales, que reflejan el estilo arquitectónico de la época y son testimonio de la historia de la ciudad.
- Arte contemporáneo: La Calera es un municipio con un gran potencial artístico, pues cuenta con una variedad de artistas que trabajan en diferentes disciplinas, como la pintura, la escultura, la música y la danza.

Tomado de: (Alcaldía Municipal de La Calera. 2023).

Así la cultura y el arte son importantes para la identidad de la ciudad, contribuyen a hacer de La Calera un municipio único y atractivo; ahora, desde nuestra perspectiva inclinada a nuestro trabajo de grado, quisiéramos rescatar que además de esta riqueza mencionada, tiene una abundancia natural, pues está en un territorio rural, y es así como se puede trabajar desde la Pedagogía de la Madre Tierra, potenciando mediante el Artes de la Madre Tierra, la creatividad, el cuidado y el respeto por el entorno que habita.

Imagen 2: Arte dentro de la Calera.



Imagen tomada por Luisa Calvo. 24 de marzo del 2024 Vereda El Triunfo

3.2. Vereda El Triunfo.

Históricamente la vereda El Triunfo se ha caracterizado por la familiaridad, unión y solidaridad que existe entre la comunidad, sin embargo actualmente se han perdido muchas costumbres, tradiciones y formas de relacionarse entre sus habitantes, debido a que la importancia que se le da escuela se ha venido transformando “(...) *anteriormente por la distancia era más fácil que los niños estudiaran la secundaria en Bogotá que en el propio municipio de La Calera, la primaria si la hacían allí en la escuela, entonces todas las familias se conocían porque no había tanto colegio privado, entonces casi todas las actividades culturales giraban en torno a la escuela*” (Entrevista profesora Martha Ayala, octubre 2023). Ello generaba una cercanía significativa entre las diferentes familias que allí habitan, algo que hoy por hoy se cuestiona mucho, pues debido a la dualidad que existe en las relaciones que se gestan entre los habitantes de la vereda, actualmente no se puede percibir de igual forma esa relación de comunidad.

Lo anterior se debe a que en las personas oriundas del municipio o la vereda se logra identificar un compromiso y un sentido de pertenencia constante que permite reforzar los vínculos que perduran allí; mientras que la población flotante, proveniente de diferentes regiones del país y/o del extranjero, que por su trabajo de carácter temporal se ven obligados a desplazarse de un lugar a otro con gran rapidez en busca de mejores oportunidades, lo cual implica que no se genere un sentido de pertenencia tan arraigado al lugar en donde viven.

A pesar de ello, en la vereda aún perviven costumbres sumamente importantes para sus habitantes, algunas muy inculcadas desde la religión católica como las misas, donde se congregan varias personas, generalmente adultos/as mayores; las celebraciones navideñas, que reúnen a varios/as habitantes de la comunidad y los encuentros deportivos que convocan también a gran parte de la vereda. Con relación a las prácticas familiares se identifican algunas como “(...) *ir los domingos al pueblo a hacer mercado, ir a misa y de pronto almorzar fuera de la casa, eso son algunas de las que los niños cuentan*” (Entrevista profesora Martha Ayala, octubre 2023).

Actualmente las actividades rurales del territorio se han perdido, pues pocos son los habitantes que aún se dedican a cultivar la tierra y a cuidar el ganado “*sobre todo las personas mayores y sus hijos, es decir personas que están alrededor de los 40, 50, 30 años, ya menos de esa edad no son tan arraigados a esas actividades de campo*” (Entrevista profesora Martha Ayala, octubre 2023). Lo cual se puede evidenciar con la lejanía que existe entre algunos/as niños/as hacia las prácticas agrícolas a pesar de conocer sobre ellas.

3.3. Escuela rural El Triunfo.

La escuela rural El Triunfo es una sede de la Institución Educativa Departamental La Aurora; fue creada hace aproximadamente 60 años, siendo esta una de las primeras que existió en la vereda con ayuda de la comunidad, en ese entonces había 6 maestros/as, lo que implica que no era multigrado, pues al ser la única escuela eran muchos/as los/as estudiantes que asistían. Sin embargo, por su cercanía al Centro “MYA¹” que atiende población con necesidades especiales, la escuela fue muy estigmatizada por recibir niños, niñas y jóvenes con discapacidad “(...) los papás decían que esa era la escuela para los bobitos, para los niños especiales y la escuela empezó a decaer (...) los papás ya no matriculaban los niños ahí, sino en otras veredas porque no querían que sus hijos se juntaran con estos niños especiales” (Entrevista profesora Martha Ayala, octubre 2023).

Además, desde la sede principal se mandaban a los/as profesores/as que estaban a punto de pensionarse o con dificultades médica, lo que hizo que poco a poco solo quedara la profesora Liliana Sánchez (actualmente maestra titular de transición y primero) con todos los grados, debido a la poca cantidad de estudiantes matriculados/as. Afortunadamente, en el periodo de 2016-2019 la escuela El Triunfo tuvo múltiples reconocimientos en el municipio, como “Mejor maestro de La Aurora” y por parte de la gobernación de Cundinamarca recibió el 2do lugar en el Foro Educativo; es así como la escuela poco a poco con el trabajo en equipo de las profesoras fue recobrando nuevamente su credibilidad. (Entrevista profesora Martha Ayala, octubre 2023).

¹ Centro MYA: "Madres y Amigos del niño, niña, joven, o adolescente con necesidades educativas especiales". Organización sin ánimo de lucro que brinda servicios con profesionales capacitados para mejorar la calidad de vida de la población atendida. (MYA. 2023)

Esta institución escolar retoma en su proceso educativo el modelo constructivista que permite desarrollar habilidades de pensamiento para que los/as estudiantes avancen en sus estructuras cognitivas para acceder progresivamente a pensamientos con elaboraciones complejas “(...) en donde es importante la participación activa de los docentes como facilitadores que contribuyen al desarrollo de las capacidades de los estudiantes para pensar, idear, crear y reflexionar” (PEI². 2023, pág. 25).

Para ello, según el PEI (2023) el enfoque metodológico que se usa es la Enseñanza para la Comprensión (EpC), teniendo en cuenta la teoría de David Perkins y Howard Gardner sobre las inteligencias múltiples y entendiendo el trabajo colaborativo como fundamental en las aulas.

Actualmente, esta escuela cuenta con 65 estudiantes matriculados/as, quienes se encuentran entre los 4 y los 13 años de edad; hay 3 maestras titulares, la profesora Liliana Sánchez Castillo que acompaña los 19 estudiantes de transición y 1°, la profesora Sandi Yohana Romero acompaña los 24 estudiantes de 2° y 3°, y por último la profesora Martha Claudia Ayala Cruz acompaña a los 22 estudiantes de 4° y 5°.

El carácter de escuela multigrado representa una gran cantidad de retos y de posibilidades para las maestras titulares, pues allí se hace viable el trabajo cooperativo, se posibilita el trabajo de ejes temáticos de forma simultánea, facilita la convivencia entre los diferentes grados, entendiéndose como parte de una comunidad educativa que teje relaciones significativas con quien se convive. Sin embargo, el tiempo se encuentra envuelto en una dualidad, pues para la profesora Martha *“el tiempo se vuelve dificultad y posibilidad,*

² PEI: Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Departamental La Aurora. 2023.

dificultad porque a veces uno no alcanza a abordar todas las propuestas que hay en el currículum, pero a veces también es una ventaja que si uno estaba trabajando algún tema puede darle continuidad al día siguiente o a la siguiente hora, ya que uno maneja su tiempo”. (Entrevista profesora Martha Ayala, octubre 2023).

Esta escuela recibe niños y niñas habitantes de diferentes veredas del municipio, pero también de La Calera, aunque hay muchos/as estudiantes que son familia por consanguinidad, se puede evidenciar un ambiente acogedor desde los vínculos que se forman entre la comunidad educativa de la escuela sin importar su edad, grado o lugar de origen.

Durante el proceso vivido desde la práctica de profundización en la escuela rural El Triunfo encontramos una estrecha relación entre la ruralidad y la interculturalidad, pues su importancia en la escuela multigrado radica en la posibilidad que brinda a los/as niños/as de diferentes culturas y orígenes de conocerse y reconocerse mutuamente mediante del respeto, generando en ellos/as nuevas formas críticas de ser y hacer en el mundo con el/la otro/a. Retomado Walsh, "la educación intercultural debe ser entendida como un proceso que involucra la construcción de relaciones sociales más justas y equitativas" (Viaña, Tapia y Walsh, 2009, p. 4), esto nos lleva a entender que como maestras en formación es necesario fomentar el diálogo y la reflexión crítica en las aulas, promoviendo el respeto hacia las diferencias culturales y la valoración de la diversidad.

3.4. Caracterización de Grado 4to y 5to

En este curso se encuentran matriculados 22 estudiantes, de los cuales son 10 de 4° y 12 de 5°; donde hay 3 estudiantes de extra-edad y uno con hemiparesia³ en el miembro superior derecho. Sin embargo, las diferencias no son excusa para separar a los/as estudiantes, al contrario, allí se logra ver a diario la solidaridad y el acompañamiento mutuo que se tiene con quienes se les complica un poco más algún tema; la edad para ellos/as, es solo un número, pues desde el respeto y el compañerismo se forman grupos de trabajo que resultan ser de mucha ayuda para la labor de la docente.

Imagen 3: Pintando con la tierra.



Imagen tomada por Luisa Calvo. 20 de noviembre del 2024. Vereda El Triunfo.

Ellos/as son curiosos/as, pues siempre están preguntando por circunstancias implícitas que ven en el territorio, buscando una posible respuesta a esto, en donde se ven las hipótesis e interrogantes que crean; son niños/as pensantes y críticos, ya que a la hora de hacer las

³ La hemiparesia es una condición médica que se caracteriza por la debilidad o falta de control muscular en la mitad del cuerpo, ya sea el lado derecho o izquierdo, debido a una lesión o disfunción en el cerebro o el sistema nervioso central. (Hemiparesia | Merck Con La EM, n.d.)

actividades están dispuestos/as a dar solución a los problemas planteados en las experiencias que viven dentro de su cotidianidad académica; algo que es evidente desde el primer momento que se llega a la escuela es que son niños/as muy colaboradores, dispuestos al diálogo y a ayudar constantemente en las necesidades que se presenten en la escuela.

Aunque estos cursos no se encuentran dentro del rango de edad de la licenciatura, asumimos nuestra formación de maestras en Educación Infantil como una práctica transformadora de la sociedad, lo cual nos lleva a comprometer nuestra labor en ámbitos y grupos diferentes como niños/as con discapacidad y algunos/as en extra-edad. Siendo este el punto de partida para propiciar espacios y actividades donde la participación activa, la creatividad y la postura crítica frente al mundo sean protagonistas.

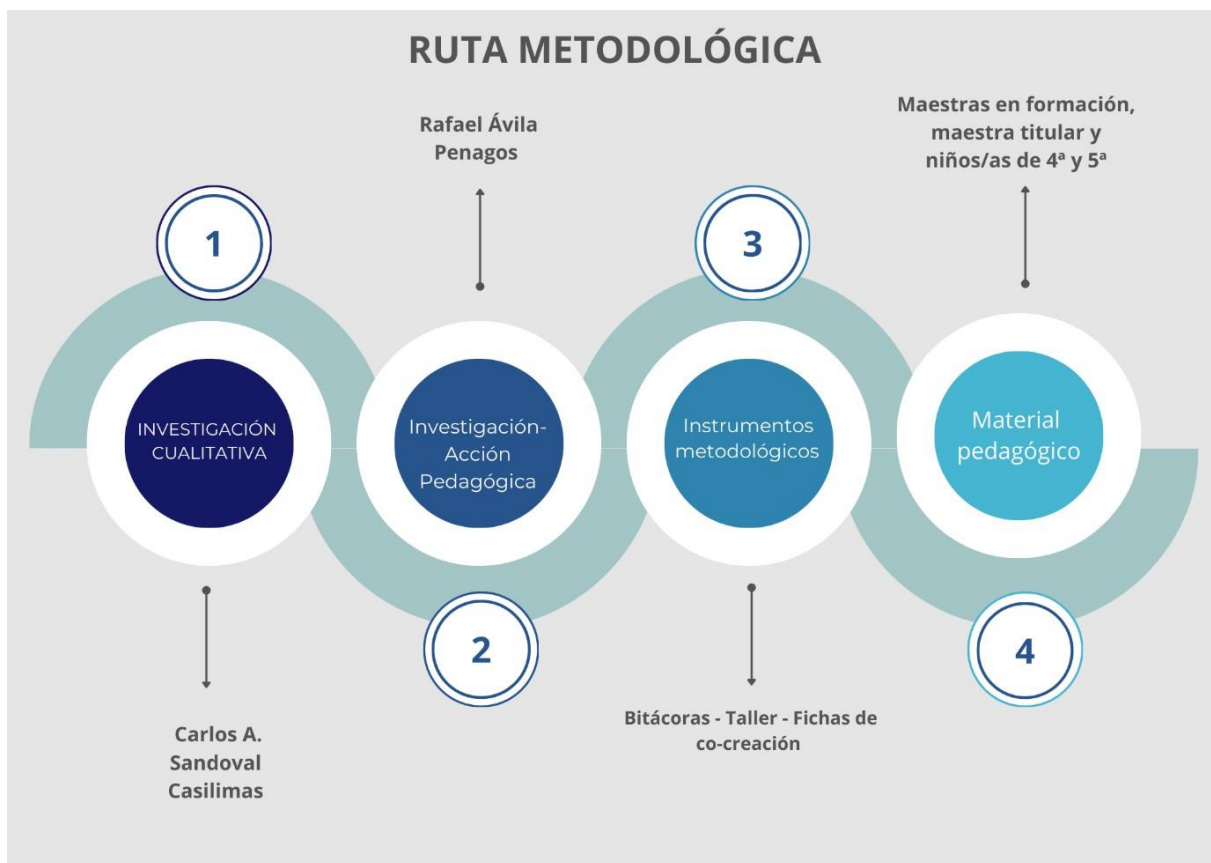
CAPÍTULO IV: MARCO METODOLÓGICO – METODOLOGÍA INVESTIGATIVA.

En este capítulo se realizará un recorrido por la metodología que sustenta esta propuesta pedagógica transversal, para ello, tomamos como referente a Sandoval (2023), quien plantea la investigación cualitativa como un método que se adentra en las experiencias humanas y el territorio, permitiendo a los/as investigadoras/as recolectar datos significativos de manera práctica y realista que expliquen el comportamiento de quienes habitan en el contexto investigado; seguido a esto, optamos por un enfoque de Investigación-Acción pedagógica (IAPE), que, según el maestro Rafael Ávila Penagos (2005), permite una constante reflexión sobre las prácticas autónomas y conjuntas que hace posible la transformación de la realidad educativa mediante un ambiente interactivo de cooperación.

Teniendo en cuenta lo anterior, los instrumentos que consideramos esenciales para llevar a cabo nuestra investigación son: los diarios de campo como una posibilidad de enriquecer las prácticas pedagógicas, allí retomamos el programa analítico de la Universidad Pedagógica Nacional, que, además se compromete a crear un programa guiado por y para las infancias, de la mano de la Licenciatura en Educación Infantil; el taller, que es una herramienta de suma importancia en el ámbito educativo, puesto que facilita la construcción de conocimientos, además es desde allí donde los/as niños/as pueden llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de manera más significativa por las diversas herramientas que se pueden utilizar en este; y por último las fichas de co-creación, donde se trae a colación al profesor Andrés Torres Cancellor (2021), para entender este instrumento como el trabajo en equipo que favorece el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

A continuación, se presenta una ruta gráfica, donde se visualiza de forma más detallada la información previamente explicada, con el fin de guiar al/la lector/a en las diferentes fases metodológicas de nuestro proyecto pedagógico.

Imagen 4: Ruta metodológica referenciada.



Fuente: Elaboración propia (2024).

4.1 Investigación Cualitativa.

(...) uno de los propósitos primarios de la investigación cualitativa es conocer la realidad sociocultural desde la perspectiva de los actores sociales que la construyen.

(Sandoval, 2002, p, 157)

Nuestra propuesta investigativa se ubica en un enfoque cualitativo que según Sandoval (2002) busca comprender y explorar profundamente la realidad social desde la perspectiva de quienes la constituyen. Esta metodología, en la escuela rural El Triunfo permite entrelazar los saberes de los/as niños/as y propiciar el diálogo intercultural,

respetando los aspectos particulares, no solo del contexto sino también de cada sujeto que se encuentra allí inmerso/a.

La investigación cualitativa es como un viaje al corazón de la sociedad, en la cual, como investigadoras nos sumergimos en las experiencias de la escuela rural El Triunfo, respetando las narrativas personales y las interpretaciones subjetivas que nutren nuestra labor pedagógica con las voces, los saberes y las emociones de quienes viven la realidad cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior podemos rescatar que aquí no hay lugar para la objetividad distante. En cambio, trasladamos nuestro papel de investigadoras para convertirnos en narradoras, tejiendo historias a partir de entrevistas, observaciones y diálogos. Cada palabra, cada gesto, cada suspiro se convierte en un fragmento de conocimiento, pues “En el marco de la investigación cualitativa son más pertinentes las preguntas por lo subjetivo, lo cultural, el proceso social o el significado individual y colectivo de realidades de diferente naturaleza” (Sandoval, 2002, p. 116), por ello, las preguntas abiertas reemplazan a las opciones múltiples, y son los/as protagonistas de nuestra investigación quienes abren diversas posibilidades a las problemáticas que se van presentando en el contexto educativo.

Sin embargo, es necesario entender que:

“Reconocer la teoría como una herramienta para orientar la investigación es fundamental en todos los métodos de investigación; no obstante, en la investigación cualitativa el desarrollo teórico muestra cierta particularidad que reside, en asumirlo como un referente o guía para realizar la comprensión y síntesis de los datos, y no como una estructura o marco dentro del cual se ordenan los datos”. (Sandoval, 2002, p. 184)

En ese orden de ideas, la teoría que sustenta nuestra propuesta investigativa resulta ser fundamental para el análisis llevado a cabo durante la recolección de datos, pues es a través de ella que podemos generar nuevos conocimientos y transformar las prácticas dañinas que se presentan en la escuela rural El Triunfo, aportando significativamente a una alternativa de enseñanza para los/as niños/as.

En resumen, la investigación cualitativa es como un lienzo en blanco que se llena con los colores de la vida. No se trata solo de encontrar respuestas, sino de hacer preguntas significativas que permitan transformar y resignificar prácticas negativas con el territorio. Es un arte y una ciencia, una danza entre las investigadoras y lo investigado. Así, en medio de las palabras y las emociones, se revela la complejidad de la sociedad, una paleta de tonos infinitos que nos recuerda que todos/as somos parte de esta gran narrativa humana.

4.2 Enfoque “La Investigación-Acción Pedagógica”, un acercamiento reflexivo a la escuela rural Triunfo.

“Hay experiencias exitosas, cargadas de lecciones, que sólo la escritura puede rescatar de la injusta situación de pasar inadvertidas en el mundo académico.”
(Ávila, 2005, p. 02)

En primer lugar, es necesario retomar al investigador y sociólogo Orlando Fals Borda (1925-2008), quien contribuyó significativamente al campo de la investigación con su propuesta metodológica para la transformación social “la Investigación Acción Participativa (IAP)”, donde es fundamental conocer las necesidades de las comunidades para generar una conciencia individual y colectiva que permita un cambio significativo, es un trabajo de co-responsabilidad, pues al transformar al sujeto, también se transforma la comunidad.

Ahora bien, es esencial reconocer el papel que cumplen las prácticas no solo en nuestra formación académica, sino en la transformación de nuestra vida cotidiana y del lugar que habitamos con los/as niños/as y las maestras, una “ventana de oportunidades” como lo menciona (Ávila, 2005), que nos invita a cuestionarnos constantemente para transformar en comunidad.

La escuela como una fuente de constante conocimiento y aprendizaje que nos atraviesa para que, desde allí, podamos retribuirle a la educación pública que tanto nos ha formado. Esto a través de una propuesta que sea posible apropiarse y/o replicar en diversos contextos en pro del beneficio de los/as niños/as, los/as docentes y las instituciones educativas.

Ahora bien, entendemos la Investigación-Acción Pedagógica (IAPE) como “(...) una modalidad de investigación social que busca explorar las intimidades de las prácticas pedagógicas, en el ámbito de la escuela.” (Penagos, 2005, p. 16), lo que implica que el/la investigador/a (maestro/a) se involucre en colectivo para generar condiciones y espacios que promuevan una constante y profunda reflexión no solo del/la otro/a, sino también de mí mismo/a y mis prácticas frente a diversas situaciones que nos envuelven como comunidad.

Ahora bien, según Ávila (2005), este enfoque cuenta con dos “estilos” que se clasifican según su motivación, el primero es “*la investigación sobre educación*”, la cual se realiza, usualmente, por profesionales que no son propiamente pertenecientes al campo de la pedagogía, por lo que no es necesario estar inmerso/a en las situaciones; por otro lado, y donde nos encontramos nosotras con esta propuesta, “*la investigación en educación*”, allí es fundamental que quien investiga esté involucrado/a en la práctica pedagógica, y a su vez que esto sea motivo de transformación de la realidad escolar.

La investigación en educación, también llamada “modelo Ágora” por el maestro Mauricio Pérez Abril (2003), solo es posible cuando se quiere reflexionar sobre las prácticas pedagógicas propias o de los/as otros/as docentes y sobre aspectos fundamentales de la cultura escolar, como es en este caso el cuidado hacia la madre tierra y el territorio que se habita en la escuela. Esto genera la posibilidad de negociación con los/as maestros/as titulares, puesto que propicia un interés mutuo, por un lado, mejorar las prácticas educativas y por otro llevar a cabo la propuesta que se proyecta.

La IAPE entonces se convierte en más que una herramienta de investigación, pues es un proceso transformador, el cual impulsa cambios significativos en la práctica educativa. Mientras más se reflexiona sobre lo que se hace en el aula, más se pueden identificar desafíos y problemáticas para abordar posteriormente de forma efectiva, generando espacios de aprendizaje continuo y cooperativo que permitan fortalecer la capacidad de los/as maestros/as al momento de adaptar sus métodos de enseñanza, mejorar las formas de relacionarse entre pares, con el ambiente y potenciar el desarrollo integral de los/as niños/as.

Así pues, en la Escuela rural El Triunfo, la IAPE adquiere una relevancia especial al ofrecer un enfoque participativo y contextualizado para mejorar la calidad educativa, pues no solo a nosotras como maestras en formación, sino también a los/as docentes y directivos/as escolares les interesa identificar desafíos y/o necesidades que, posteriormente puedan convertirse en una motivación para permitir la construcción del conocimiento y la mejora, a través de ejercicios investigativos donde los/as niños/as sean protagonistas, además la escucha atenta y respetuosa sea fuente de aprendizaje y reflexiones valiosas, implementado

así estrategias innovadoras y contextualizadas para evaluar el impacto de sus acciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Teniendo en cuenta lo anterior, este enfoque nos permite entender la inmersión en el escenario de práctica como una construcción colectiva de conocimientos y aprendizajes que solo es posible mediante la interacción constante con los/as niños/as y maestra titular. Por ello, es importante resaltar que en primera instancia estuvimos involucradas desde nuestra constante participación en el contexto, generando condiciones de tiempo permitiendo una creación de vínculos estrecha, lo que no resume la propuesta pedagógica como la realización de 8 talleres.

Este enfoque es valioso para fortalecer la formación docente y para esta propuesta educativa, pues involucra a las maestras en un proceso reflexivo en donde la comunicación es fundamental, ya que como menciona Ávila (2005) “Un proyecto común sinergiza, convoca las voces plurales de los(las) maestros(as) para que se hagan oír, suscita la conversación entre ellos(as), despliega una cultura de la coordinación”, lo que nos aporta significativamente en nuestra reflexión y formación, favoreciendo nuestra capacidad para promover estrategias pedagógicas que más allá de cumplir con los parámetros iniciales, sean contextualizadas y permitan identificar, potenciar y transformar las múltiples realidades que encontramos en el aula.

4.3 Herramientas metodológicas como una posibilidad de reconocer la transversalidad en la escuela El Triunfo.

Es importante destacar los diarios de campo, el taller y las fichas de co-creación como instrumentos característicos y fundamentales de la investigación cualitativa, en cuanto permiten a través de la observación activa y participativa una constante recolección y análisis de datos, que como ya lo planteamos anteriormente son aspectos esenciales de esta metodología.

Estos instrumentos nos dan la posibilidad de sumergirnos en la realidad social y explorar sus matices, permitiéndonos ver más allá y valorar la riqueza humana encontrada en el contexto de la escuela rural El Triunfo.

4.3.1. Fichas de co-creación: Una conversación constante para la construcción de nuevas herramientas educativas.

La co-creación se presenta como una propuesta sociológica dialogante innovadora en el ámbito educativo, especialmente en la formación de futuros/as maestros. Este proceso implica la colaboración activa de individuos con diversas habilidades y conocimientos, permitiendo que cada participante contribuya a la creación colectiva sin necesidad de ser un/a experto/a en el tema. Según Torres Carceller: "la cocreación es la capacidad humana para construir juntos, para crear con otros, para colaborar en la consecución de un objetivo común" (Torres, 2021, p. 135). Es decir, esta propuesta no solo promueve la creatividad, sino que también fortalece el aprendizaje significativo al integrar diferentes perspectivas y experiencias.

En este proyecto pedagógico nos referimos a este como un instrumento investigativo, donde de allí surgen las **fichas** de co-creación, en las cuales resaltamos la motivación intrínseca que experimentan los/as participantes, dado que, en cada proceso descrito, los/as estudiantes muestran un gran interés, esto resulta importante ya que el aprendizaje se convierte en un fin en sí mismo. Esta motivación no solo facilita la participación activa, sino

que también permite que los/as estudiantes potencien habilidades de pensamiento creativo, como la originalidad y la fluidez, sin ser plenamente conscientes de ello durante el proceso (Torres Carceller, 2021).

Además, se fomenta el desarrollo de habilidades comunicativas y de negociación, pues durante los talleres donde se aplican las fichas de co-creación, se observan diferentes estrategias de trabajo en grupo, donde los/as niños/as pueden debatir y argumentar sus ideas, lo que permite valorar las opiniones de sus compañeras/as.

Este tipo de interacción es crucial para el aprendizaje cooperativo, ya que promueve un ambiente donde se pueden expresar y discutir ideas de manera razonada, y asimismo se hace evidente la importancia de co-crear junto con los/as estudiantes y los intercambios que puedan llegar a tener en medio de cada intervención previamente planeada por los/as maestros/as.

Esta herramienta permite tanto a los/as estudiantes como a los/as docentes reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, teniendo en cuenta que al finalizar los talleres, se puede dedicar tiempo a la reflexión, lo que ayuda a los/as alumnos/as a ser conscientes de los aprendizajes adquiridos y de las estrategias utilizadas, este espacio de consolidación es esencial para que los/as niños/as puedan valorar lo aprendido y comprender las implicaciones educativas de su experiencia (Torres Carceller, 2021).

Finalmente, la co-creación se presenta como una posibilidad que no solo se limita a la educación artística, sino que puede ser aplicada en diversas áreas del aprendizaje. La integración de la co-creación en la formación docente puede transformar la manera en que se enseña y se aprende, promoviendo un enfoque más colaborativo y creativo en el proceso educativo. Como señala Sanders (2005), la co-creación ofrece nuevas posibilidades para describir el marco de acción conjunta entre individuos, lo que puede enriquecer

significativamente el proceso educativo, además de fortalecer el saber pedagógico de los/as docentes en ejercicio y los/as investigadoras que los acompañan.

4.3.2. Diarios de campo.

Para enriquecer este apartado sobre la importancia de los diarios de campo dentro de las prácticas pedagógicas quisiéramos retomar el documento del programa analítico de las prácticas de profundización de 6to semestre de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Dicho documento se escribió con apoyo de varios/as maestros/as que hacen parte de la práctica de profundización, y es firmado por las maestras Clara Esperanza Quinche López y Martha Leonor Sierra Ávila en el periodo del año 2021-1, y hasta la fecha es vigente dentro de las prácticas pedagógicas, como un instrumento enriquecedor e importante para contribuir dentro de nuestro paso por las mismas.

Con el transitar dentro de las prácticas pedagógicas que hemos podido realizar, concebimos que este instrumento es una herramienta invaluable en el proceso de trabajo investigativo y durante desarrollo como futuros/as maestro/as, ya que, a través de su lectura, se puede identificar los distintos posicionamientos discursivos desde los cuales se interpretan y/o perciben estas.

Este proceso de problematización se extiende más allá de la escritura inicial, se refleja también en el análisis y la sistematización que realizamos en el seminario de investigación. Aquí no se trata de resolver todas las preguntas que surgen, sino de trabajarlas conceptualmente para generar nuevas interrogantes y promover iniciativas que permitan posibles respuestas y acciones.

A partir de la realización de estos se debe adaptar una postura reflexiva y crítica dentro del trabajo que se hace, reconociendo su importancia en la cualificación de procesos escriturales. A través de la lectura, categorización y análisis, se busca no solo registrar eventos y reflexiones, sino también fundamentarlos en fuentes directas y desarrollar un posicionamiento crítico sustentado. Este instrumento permite conectar experiencias con las implicaciones más amplias de la práctica pedagógica, promoviendo un pensamiento reflexivo y crítico que enriquece el proceso de aprendizaje.

Dentro de la narrativa del diario de campo, se encuentra una valiosa forma para aprender y desaprender dentro de las concepciones que se tienen de los/as maestros/as en educación infantil, a través de la expresión escrita, se puede plasmar creencias y memorias sobre la propia infancia y/o las infancias presentes. Esta escritura no solo documenta experiencias pasadas, sino que también sirve como plataforma para el análisis y la reflexión continua sobre la práctica pedagógica, enriqueciendo así nuestro desarrollo profesional, personal y como futuras maestras/os.

También nos sumergimos en la exploración del diario de campo como expresión personal y vital de nuestro proceso de aprendizaje. Esta herramienta invita a navegar por el mundo del conocimiento y de la vida, así como por el mundo interior, expresando impresiones, pensamientos, expectativas y valores en textos breves y de estilo completando un conjunto de herramientas que permiten documentar, reflexionar y enriquecer nuestra experiencia como maestras practicantes de la Licenciatura en Educación Infantil.

En resumen, estas herramientas de registro no solo documentan nuestra práctica pedagógica, sino que también la enriquecen y transforman. Fomentando así un pensamiento reflexivo, crítico y argumentativo que contribuye significativamente a nuestra formación, esto, promoviendo la reflexión continua sobre nuestro quehacer docente y el desarrollo de un posicionamiento crítico sustentado, estos instrumentos se convierten en pilares fundamentales de nuestro desarrollo profesional y personal como futuras maestras comprometidas con la mejora continua y la deconstrucción de un pensamiento colonial sobre la educación y sus prácticas comunes.

4.3.3. Talleres

Es fundamental entender el taller como instrumento para la enseñanza y el aprendizaje es apropiado para facilitar la adquisición de conocimientos, habilidades y/o destrezas mediante la realización de diferentes actividades desarrolladas.

(Rodríguez, 2012, p, 16).

Según Rodríguez (2012), el taller es concebido como una estrategia multifuncional que se utiliza para aprender, enseñar e investigar. Este instrumento, permite articular las intenciones investigativas y las actividades educativas dentro del aula que promuevan el aprendizaje a través de la experimentación, la creación y la expresión artística, para así, examinar los procesos de enseñanza-aprendizaje sin disociar o interferir en el quehacer docente dentro del aula.

El taller está estrechamente relacionado con la vida cotidiana de los/as estudiantes, siendo considerado como un espacio de relación entre los diferentes conocimientos escolares y la práctica diaria. Es así como este se convierte en una herramienta transversal, ya que articula múltiples saberes en la escuela, lo cual facilita la apropiación de conocimientos,

habilidades y destrezas a través de la realización de experiencias compartidas entre los/as niños/as, lo cual según Jauregui es fundamental “(...) para lograr aprendizajes significativos direccionados hacia la formación integral, y que sea capaz de mitigar las necesidades sociales de nuestra sociedad.” (Mora, 2018, p. 78).

Conviene subrayar que el taller no es únicamente una estrategia importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, sino que también es sumamente significativo en la investigación, pues permite a los/as estudiantes establecer relaciones relevantes entre ellos/as y el contexto que les envuelve, lo que a su vez es esencial para promover la interacción social y la construcción de conocimientos de forma colaborativa; no obstante es necesario entender que estas prácticas están relacionadas con las maestras, pues “(...) los resultados del taller les permiten asumir sus propias prácticas pedagógicas como objeto de análisis para situarlas en una perspectiva crítica y emprender nuevas acciones de autoformación” (Rodríguez, 2012, p. 17), lo cual nos lleva a reflexionar sobre nuestra labor en el aula y su pertinencia a la hora de generar propuestas para los/as estudiantes.

Con respecto a la preparación del taller, Rodríguez (2012) resalta la importancia de tener un conocimiento previo del contexto, el cual puede ser posible mediante la inmersión a este mismo, para que de esta forma se logre reconocer las características demográficas, intereses, necesidades, problemas y demás aspectos que enmarcan el espacio educativo.

Para la planeación del taller se requiere tener presente el tipo de problemas a los cuales se busca dar solución a través de su implementación, el contexto en el cual se ejecuta y los criterios que articulan las distintas dimensiones que convergen en la investigación. (Rodríguez, 2012, p, 18).

Por consiguiente, se sugiere la utilización de instrumentos de exploración y reconocimiento de la vida cotidiana de docentes y niños/as, como la observación participativa y las entrevistas a integrantes de la comunidad educativa. Esta preparación es fundamental para abordar el taller de manera efectiva y obtener información relevante para la investigación educativa.

Por otro lado, Sandoval (2002) propone las fases para tener en cuenta al momento de realizar y llevar a cabo un taller con los/as niños/as, las cuales se componen de cuatro momentos claves para generar un espacio significativo y constructivo tanto para los/as estudiantes como para los/as maestros/as.

En un primer momento, se plantea identificar y relacionar entre sí a los/as participantes, ello para definir los objetivos que se esperan alcanzar, la metodología y posteriormente la planeación para así cumplir lo planteado en un inicio.

En un segundo momento, se hace referencia a la importancia de la intencionalidad del taller, para que, el/la investigador/a a través de una guía escrita, tenga una lectura clara de lo que se espera lograr con su propuesta.

En un tercer momento, se parte de los resultados que se lograron identificar de las etapas anteriores para generar una transformación de estos objetivos y examinar la viabilidad de la investigación.

En un cuarto y último momento, se estructura y concreta un plan de trabajo, definido por las etapas previas, ya que de esta forma se puede plantear unos parámetros más claros con

el fin de que el taller llegue a los/as estudiantes de la mejor forma planteada, para lograr un aprendizaje significativo y contextualizado.

En definitiva, la importancia de los talleres como estrategia para aprender, enseñar e investigar se destaca en nuestra propuesta, evidenciando su eficacia en el desarrollo de habilidades tanto para docentes como para estudiantes, ya que estos no solo promueven la construcción de conocimientos prácticos y teóricos, sino que también fomentan la reflexión crítica, la interacción social y la articulación entre saberes previos y fundamentos teóricos en la escuela rural El Triunfo.

Además, como maestras en formación, resaltamos su capacidad para generar un espacio de autoformación profesional, mejorar las prácticas pedagógicas y contribuir nuestra investigación mediante la recolección y análisis de información relevante, resaltando su papel en el desarrollo integral de los/as niños/as, a través de un enfoque transversal en la exploración de problemas educativos.

CAPÍTULO V: LA POSIBILIDAD TRANSVERSAL DE LA PEDAGOGÍA DE LA MADRE TIERRA EN LAS INFANCIAS DE LOS GRADOS CUARTO Y QUINTO DE LA ESCUELA RURAL MULTIGRADO EL TRIUNFO.

En este capítulo se encontrarán las fases metodológicas implementadas con los/as niños/as de grado 4to y 5to en la escuela rural El Triunfo, realizadas durante el primer y segundo semestre del año 2024. Esta propuesta abarca los estándares del Ministerio de Educación Nacional (MEN) del ciclo 2 (grados cuarto y quinto) y relaciona transversalmente los contenidos de las asignaturas de Matemáticas, Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Competencias ciudadanas.

Dicha implementación se compone, en un primer momento de las fichas co-creación realizadas en conjunto con la maestra titular Martha Ayala y las maestras en formación previo a cada taller, para llevar a cabo cada una de las intervenciones articulando las diferentes áreas del saber, los contenidos llevados a cabo por la docente y un elemental (tierra, aire, agua, fuego) y, por último, retomar las voces de los/as niños/as, lo que hace posible la creación del material pedagógico, producto final que sintetiza esta investigación.

Posteriormente realizamos un diario de campo por cada taller implementado, donde se retoman, inicialmente, los propósitos planteados en la ficha de co-creación; después, un registro detallado que plasma las acciones realizadas en cada momento (inicio, desarrollo y cierre) junto con las reflexiones finales; y, por último, un análisis que permite tener en cuenta algunas consideraciones para futuras intervenciones.

Como producto final se construye el material pedagógico “*Creando desde y para el territorio*”, donde se recopilan los talleres para construir una propuesta transversal de la Pedagogía de la Madre Tierra, la cual se sustenta teóricamente de esta iniciativa y recupera significativamente sus planteamientos. Allí se guía cada taller por los elementales, que fueron el eje articulador de cada uno, asimismo se tiene en cuenta las recomendaciones particulares que son necesarias para cada contexto, teniendo en cuenta la diversidad de escenarios educativos que se pueden encontrar.

A continuación, se representa gráficamente la ruta mencionada que posibilitó consolidar nuestro proyecto pedagógico.

Imagen 5: Ruta metodológica.



Fuente: Elaboración propia (2024).

5.1. Fichas de co-creación.

Las fichas de co-creación fueron una de las herramientas metodológicas fundamentales dentro de esta investigación, pues se desarrollaron previo a la realización de cada taller junto a la maestra titular, para poder complementar cada uno de ellos con las propuestas y temáticas que la docente Martha Ayala trabajaba en sus clases, esto con el fin de involucrar las diferentes áreas del saber y traer a colación múltiples experiencias propias de los/as niños/as en relación con la madre tierra, valorando el trabajo con objetos o/y elementos de la naturaleza, documentales, literatura y canciones; asimismo como se evidencia en la ficha de co-creación (Tabla 1) se retomaron recursos como el debate, escritos reflexivos y mapas mentales o planos para las creaciones.

Ahora bien, es necesario recuperar los planteamientos del maestro Torres Carceller (2021), quien nos menciona que la ficha de co-creación es una herramienta que se enfoca en la enseñanza, es decir, se centra en que el alumnado comprenda los contenidos y propósitos a la vez de relacionarlos con su vida cotidiana y que de esta manera autorregulen su propio proceso de aprendizaje, generando reflexiones, hipótesis, análisis y argumentos; favoreciendo así un verdadero aprendizaje significativo. Un ejemplo de las fichas de co-creación se encuentra en el anexo 1.

Tabla 16: Formato ficha de co-creación.



Ficha de co-creación
Herramienta Metodológica Para la Propuesta Transversal de la
Pedagogía de la Madre Tierra en la Escuela Rural el Triunfo

Institución: _____ **Cursos:** _____ **Fecha:** _____

Maestra participante: _____

Maestras en formación: _____

Elemental Intercultural: _____ **Áreas del saber:** _____

Objetivo: Por medio de una herramienta metodológica que surge de la investigación acción pedagógica, las docentes en formación y las docentes titulares, proyectaran unas intervenciones desde la siguiente ficha de co-creación, con el fin de generar un diálogo de saberes para la intervención pedagógica en relación con ejes articuladores o elementales interculturales desde una propuesta pedagógica en los grados cuarto y Quinto como lo son: Agua, Fuego, Aire y Tierra.

TALLER (NOMBRE)			
MOMENTOS	TALLER	MATERIALES	DURACIÓN
Momento de inicio			
Momento central			
Momento de cierre			

Elaboración propia (2024).

En la tabla 1 se puede evidenciar un ejemplo del formato de las fichas de co-creación, esta tabla fue realizada por las maestras en formación, allí se tienen en cuenta datos como la institución, cursos, fecha en la que se realizó el taller, nombre de la maestra titular, maestras en formación, elemental que guía el taller, áreas del saber que se pudieron relacionar y articular según los “Estándares básicos de competencias” del MEN, el objetivo general y, por último, se encuentra el nombre del taller, sus momentos, materiales y duración.

Durante la realización de dicha ficha de co-creación fue fundamental la participación de la maestra titular Martha Ayala, pues al ser parte de la construcción de estas, sus aportes fueron significativos, pues se resaltó su saber pedagógico construido en la cotidianidad de la escuela y el aula, ya que, retomando sus palabras:

“Es importante seguir los parámetros del Ministerio de Educación, pero a la vez llevar nuevas herramientas para el proceso enseñanza-aprendizaje los/as niños/as que aporten de manera significativa para integrar las diferentes áreas del saber de dos cursos a la vez.”

(Martha Ayala, 2024)

Ahora bien, cada taller lleva un nombre y se divide en tres momentos: en primera instancia está el “momento inicial”, en donde se intenta conectar con los/as niños/as adentrándolos/as en el tema a trabajar desde la explicación del mismo, recopilando saberes y estableciendo acuerdos; luego de ello, continuamos con el “momento central”, en donde se lleva a cabo el desarrollo de la propuesta, allí se acompañó de forma respetuosa y pasiva a los/as estudiantes para responder las dudas que pueden surgir y mediar el taller; finalmente, continuamos con el “momento de cierre”, en este espacio se comparte lo aprendido y realizado durante el momento central del taller, socializando ideas y respuestas a las dudas o hipótesis que surgieron de ellos/as mismos/as, lo que permite una reflexión individual y conjunta sobre las diferentes necesidades y/o problemáticas que se trabajen.

Por último, la implementación y creación de estas fichas nos permite llevar nuevos instrumentos al aula, los cuales van más allá de una guía e invita a los/as niños/as a trabajar de forma conjunta, construyendo entre sí debates, hipótesis, posibles respuestas y preguntas a lo que se presenta.

Ahora bien, es importante resaltar el saber pedagógico que permite este instrumento, en este caso, de la maestra Martha Ayala, que no solo desde su papel como profesora titular,

sino como guía y orientadora de los/as niños/as durante su proceso de aprendizaje, contribuyó significativamente con sus herramientas pedagógicas dentro del aula y la propuesta.

Fue así como durante la realización de las fichas de co-creación, la maestra no solo indicó lo que quería trabajar dentro de cada área en específico, sino que aportó con materiales y/o propuestas puntuales dentro de cada taller, participando y enriqueciendo significativamente la construcción y realización de este proyecto.

Asimismo, se logran vincular las distintas áreas del saber, lo que permite que entre maestras y estudiantes se deconstruya y transforme el pensamiento heterónimo que fragmenta el currículo y separa las materias y sus temáticas, aislándolas unas de otras. Abriendo paso a la posibilidad de crear nuevas herramientas para relacionarlas entre sí y generar nuevos espacios de diálogo y aprendizaje.

Para el ejercicio investigativo desarrollado, fue fundamental abordar este instrumento de co-creación, debido a que permitió generar un diálogo de saberes por parte de los estándares básicos de competencias del MEN, el saber pedagógico de la maestra titular y las perspectivas de la Pedagogía de la Madre Tierra, posibilitando nuevas miradas en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las áreas disciplinares y los enfoques culturales, étnicos y naturales como lo son los cuatro elementales, que proponen este tipo de alternativas de educación en un contexto rural.

Es así como se logró flexibilizar y aterrizar el currículo, por medio de la construcción colectiva, que permitió que los saberes propios, estuvieran enmarcados en las estrategias de planeaciones de clase, entendiendo que estos emergen dentro del mismo contexto gracias a la

tradición oral que prevalece en las comunidades campesinas y que son entregadas a los/as niños/as para posibilitar diferentes dinámicas en el territorio.

Gracias a ello, se hace posible adecuar un ejercicio transversal contextualizado de acuerdo con el mundo académico como lo son los estándares, pero que a su vez vincula y valora los saberes pedagógicos de la maestra titular y aquello que traen los/as niños/as desde su subjetividad y, por último, la posibilidad de la propuesta desde la Pedagogía de la Madre tierra, para potenciar y reflexionar sobre el actuar dentro del territorio.

5.2. Talleres

Dentro de la propuesta pedagógica se realizaron e implementaron 8 talleres, para los cuales se desarrollaron las fichas de co-creación. Estos se dividen en los 4 elementales: aire, fuego, tierra y agua. Además, cada uno de ellos se realiza de manera transversal con los estándares básicos de competencias del MEN, de los cuales se retomaron de 2 a 4 aproximadamente, asociados a los diferentes temas que están trabajando los dos cursos.

Por lo cual, estos talleres fueron preparados previamente por las maestras en formación con aportes y participación de la maestra titular, pues de acuerdo con Sandoval Casilimas (2002) es necesario construir previamente una guía escrita y preparada con antelación que permita adoptar diversas formas de acuerdo a lo que pasa o como va marchando el taller, pues dichos factores siempre van inmersos a lo que acontece en el contexto o como lo toma el grupo al cual va dirigido el taller y se pueda hacer una lectura crítica antes de la implementación, donde se tenga en cuenta aquellas situaciones que se salen de lo planeado para futuras ocasiones en las cuales se plantee una intervención.

Cabe resaltar que estos talleres fueron realizados en el periodo del 2023-2 – 2024-1 y 2 (incluyendo el periodo intersemestral) y son creados de acuerdo con el contexto en el cual los/as niños/as están inmersos/as, pues su entorno rural permite que estén en interacción y relación constante con la naturaleza y puedan conectar directamente con ella, esto posibilitó que los materiales fueran en su gran mayoría elementos naturales que se encuentran dentro de la escuela y a sus alrededores. Sin embargo, es necesario aclarar que, a pesar de ello, estos talleres pueden ser implementados en contextos tanto rurales como urbanos.

A continuación, se muestra un taller por cada elemental, los cuales fueron planeados con antelación, de acuerdo con la herramienta metodológica de la ficha de co-creación, lo que podemos inferir de cada uno de ellos y las voces de los/as niños/as como personajes principales, dentro de la implementación de cada intervención.

5.2.1. Taller elemental Tierra: Creación telúrica conjunta.

Creación telúrica conjunta.

Imagen 6: creación telúrica.



Imagen tomada por Luisa Calvo. 10 julio del 2024 Vereda El Triunfo.

Involucrar el contexto en la educación de los/as niños/as es esencial para su proceso enseñanza - aprendizaje y la educación artística no es la excepción. Es de vital importancia implementar en las aulas otras formas de hacer arte, que respeten y aporten no solo al territorio que se habita, sino también a la comunidad, por lo cual es crucial trabajar y construir en colectivo.

Para ello, las áreas del saber que se trabajaron en este taller fueron matemáticas y competencias ciudadanas. Por un lado, los estándares relacionados con **matemáticas** que se lograron evidenciar responden al *pensamiento espacial y sistemas geométricos*, que involucran la comparación y clasificación de objetos de acuerdo con sus componentes y propiedades.

Por otro lado, los estándares relacionados con **competencias ciudadanas** se encuentran asociados con *convivencia y paz*, en cuanto promueve el cuidado de las plantas,

los animales y el medio ambiente; y con *participación y responsabilidad democrática*, ya que implica la cooperación y solidaridad entre compañeros/as para trabajar constructivamente en equipo.

Primer momento

En este taller los/as niños/as realizaron una recolección y clasificación de elementos naturales encontrados alrededor de la escuela, para llevar a cabo posteriormente la creación telúrica previamente explicada con material audiovisual del maestro Gary Gari Muriel.

Segundo momento:

Imagen 7: Clasificando, los elementos para nuestra creación.



Imagen tomada por Luisa Calvo. 10 julio del 2024 Vereda El Triunfo.

Para ello, se conversó en torno a la forma y características que para todos/as fueran adecuadas, allí se resaltó el trabajo colaborativo y la representación en espiral, teniendo en cuenta que para algunas comunidades indígenas esta forma hace referencia al movimiento constante, el cual se da desde adentro hacia afuera.

Entendiendo, a su vez, que esta creación serviría para posterior abono para la tierra, ya que, como menciona el maestro Gary Gari Muriel (2023) “Estas entidades telúrico-nutrientes han emergido como símbolos del cuidado necesario para preservar a la Madre Tierra.” (p. 68).

Tercer momento

Para el cierre se llevó a cabo un círculo de la palabra alrededor de la creación realizada, donde se compartieron los saberes y reflexiones que se obtuvieron por parte de

los/as niños/as durante el taller, y así mismo aquellos saberes indígenas sobre la forma en espiral y la importancia que se tiene de la tierra como madre para ellos/as.

A modo de reflexión, resaltamos la importancia de brindar herramientas para que los/as niños/as se asuman en un papel de creadores/as y transformadores/as de su comunidad, además de ser ellos/as quienes planteen criterios y formas de trabajo, pues es desde allí que la participación toma sentido para dinámicas sociales posteriores reconociendo el espacio natural como un ente fundamental para el aprendizaje; para ello se retoma al maestro Gary Gari Muriel (2023), quien plantea que “Esta apuesta por las creaciones telúricas, en última instancia, busca nutrir una visión holística del cuidado de la vida”. Por lo que usar respetuosamente los diferentes elementos que nos brinda la madre tierra es valioso, en cuanto posibilita que los/as niños/as sean protagonistas y gestores/as del cuidado del entorno que habitan.

Como se puede evidenciar en la siguiente intervención:

“Yo creo que es mejor clasificar los elementos por colores, porque así es más fácil distribuir los colores en la creación telúrica y que quede más bonito”

(Samantha, 9 años)

Imagen 8: Trabajemos todos/as como las hormigas.



Imagen tomada por Luisa Calvo. 10 julio del 2024 Vereda El Triunfo.

5.2.2. Taller elemental Aire: Armonizadores: sonidos del viento.

Armonizadores: sonidos del viento.

Imagen 9: Los sonidos del viento.



Imagen tomada por Sara Carreño. 08 agosto del 2024 Vereda El Triunfo..

El reconocimiento y la conexión profunda con el territorio son esenciales para comprender nuestra dependencia y relación con el entorno. A través de los sentidos podemos experimentar el espacio de manera más significativa, reconociendo cada elemento que lo componen. En este caso, escuchar el paisaje sonoro nos invita a explorar nuevas formas de estar y ser en el lugar, ampliando nuestra visión del mundo

Para ello, las áreas del saber que se trabajaron en este taller fueron lenguaje, ciencias sociales, matemáticas, competencias ciudadanas y ciencias naturales. Por un lado, los estándares relacionados con **lenguaje** responden a la *producción textual*, que implica la elaboración de un plan para la exposición de ideas.

En cuanto a los estándares asociados a **ciencias sociales**, se encontró que, en concordancia con el *desarrollo de compromisos personales y sociales*, se potencia el cuidado del entorno y el manejo responsable de la basura.

En lo que respecta a **matemáticas**, los estándares a trabajar se ubicaron en el *pensamiento espacial y sistemas geométricos*, pues se logró identificar y justificar relaciones de congruencia y semejanza entre figuras; y en el *pensamiento aleatorio y sistemas de datos*, ya que se plantean y se ponen a prueba predicciones sobre la ocurrencia de eventos.

En relación con **competencias ciudadanas**, los estándares trabajados se vincularon con la *pluralidad, identidad y valoración de las diferencias*, al reconocer la multiplicidad de lo humano como una posibilidad para construir nuevos conocimientos y relaciones.

Por último, con respecto a **ciencias naturales**, se trabajó la *aproximación al conocimiento como científico(a) natural*, en la observación y reflexión del mundo en el que se vive; y el *desarrollo de compromisos personales y sociales*, reconociendo la escucha activa como punto de partida para entender y comparar diferentes puntos de vista, aceptando también las interrogantes de los/as compañeros/as frente a la información presentada de forma individual.

Momento inicial

Imagen 10: Museo interactivo.



Imagen tomada por Sara Carreño. 08 agosto del 2024
Vereda El Triunfo.

En este taller se presentó un museo interactivo, donde los/as niños/as entraban en contacto con artesanías realizadas por diferentes comunidades indígenas, para dar un acercamiento al trabajo artesanal con elementos propios de la madre tierra y relacionarlo, a su vez, con el contexto histórico y económico que existe detrás de ello.

Segundo momento

Posteriormente, por grupos se desarrolló un plano que les guio a lo largo de la creación, entretejiendo cada elemento dispuesto según el orden que se había previsto; al finalizar cada armonizador, los/as integrantes se encargaban de nombrarlo para socializarlo en el museo, teniendo en cuenta que el taller "(...) permite la reflexión conjunta sobre los tópicos propuestos, situando a los estudiantes como constructores de sus propios aprendizajes" (Rodríguez, 2012, p. 22), lo que hace estas intervenciones más participativas.

Momento de cierre

Finalmente, separaron los residuos que sobraron, puesto que en este taller se usaron algunos materiales diferentes a los elementos naturales, que de no ser desechados donde corresponde pueden generar contaminación en el territorio.

A modo de reflexión, se resalta la importancia de llevar a las aulas propuestas que permitan que los/as niños/as interactúen con la historia a través de sus sentidos y sentires, como en este caso, la exposición interactiva/museo, que brinda herramientas para la comprensión del mundo y de temas que hacen parte del lugar que los/as constituye como sujetos. Asimismo, generar espacios donde se sensibilicen los sentidos para conectar y aprender de la naturaleza, aquí, el sentido auditivo permitió identificar los sonidos particulares en diferentes horas del día, potenciando así la escucha activa en los/as niños/as, “pues dicha noción expande notablemente el ámbito epistémico, para comprender maneras alternativas de abordar sonoridades otras que posibiliten aprehender cosmogónica mente los territorios” (Gari, 2023).

Por último, valorar los saberes previos de cada estudiante, pues este resulta ser el punto de partida no solo para maestros/as, sino también para ellos/as; en este caso, el conocimiento que se tenía sobre la geografía de Colombia fue sumamente enriquecedora para los momentos planteados.

Como se puede notar en la siguiente intervención:

“Profe, yo conozco que en la costa hacen muchas artesanías con las conchas, además allá se cultiva muchísimo el plátano. Todos los días se come plátano y en todo lado por dónde uno va se ve siembras y siembras”

(Katy, 10 años)

Imagen 11: Tejiendo nuestros sonidos.



Imagen tomada por Sara Carreño. 08 agosto del 2024 Vereda El Triunfo

5.2.3. Taller elemental Fuego: Construyendo la llama del saber.

Construyendo la llama del saber

Imagen 12: Una llama para nuestros/as ancestros/as.



Imagen tomada por Sara Carreño. 02 de septiembre del 2024 Vereda El Triunfo

Reconocer que las personas que atraviesan nuestra vida también nos constituyen es fundamental en la formación de nuestra identidad. La memoria colectiva, entendida como un

proceso vivo y dinámico, conecta nuestras experiencias individuales con las de los demás, formando una red de vivencias compartidas. Esta memoria no debe verse como algo lejano o perteneciente exclusivamente al pasado, sino como un tejido continuo que une los pensamientos y las experiencias de quienes habitan un territorio. Así, la memoria colectiva se convierte en un elemento clave para la construcción de un sujeto activo y consciente dentro de la sociedad.

Para ello, las áreas del saber que se abordaron en este taller fueron lenguaje, ciencias sociales y competencias ciudadanas. Por un lado, los estándares relacionados con **lenguaje** se vinculan con la *producción textual*, ya que se logra organizar ideas que permitan producir un texto oral sin dejar de lado las experiencias y realidades.

Con respecto a **ciencias sociales**, los estándares trabajados hacen parte del *desarrollo de compromisos personales y sociales*, al respetar y valorar los rasgos individuales y culturales propios y ajenos.

Por último, se logró recoger dentro de **competencias ciudadanas**, la *participación y responsabilidad democrática*, en cuanto se identifican y manejan las diferentes emociones durante las experiencias y discusiones grupales.

Primer momento

Imagen 13: Los saberes de nuestros/as ancestros/as.



Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de septiembre del 2024 Vereda El Triunfo

Para iniciar se realizó la lectura en voz alta de libro “Sombrero rojo” de Rachel Stubbs, el cual resultó muy significativo para que los/as niños/as identificaran y socializaran los diferentes saberes que sus cuidadores/as les han entregado a lo largo de su vida.

Allí, hubo momentos de emociones fuertes, pues para algunos/as niños/as fue difícil recordar a quienes ya no están y simbólicamente les entregaron y transmitieron la cultura, como en el caso de Andrés (10 años), quien rompió en llanto cuando llegó su turno de hablar.

Segundo momento

Imagen 14: Tallando los saberes de mi abuelo.



Imagen tomada por Sara Carreño. 02 de septiembre del 2024 Vereda El Triunfo

Posteriormente se entregó a cada niño/a una veladora y un palo de pincho, para que plasmaran de forma gráfica o alfabética algunos saberes que han construido a lo largo de su vida y que simbólicamente, quisieran “devolver” a sus cuidadores como un acto de homenaje. Para ello, cada uno/a tuvo un espacio y tiempo personal, en pro de respetar la privacidad y el sentir individual y colectivo.

Tercer momento

Imagen 15: Homenaje a mi abuela.



Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Para cerrar, se encendió la vela de cada niño/a y como decisión propia y autónoma, algunos/as compartieron cual fue ese saber que plasmaron allí, recordando a su ancestro/a y aquella enseñanza que recuerdan de el/ella. Por ejemplo:

“Yo escribí coser, porque mi abuelita me enseñó a coser y además me gusta mucho hacerlo”

(Ivonne, 10 años)

A modo de reflexión, es necesario recuperar los saberes que hacen parte de nosotros/as desde la primera infancia, pues, retomando a Huanca (2017), es necesario entender que “La memoria colectiva es la acción de experiencia y vivencia autoconstruida. Una acción de vida que anuda el pensamiento de los antepasados, no como algo antiguo que puede ser objetivado a la distancia temporal, ni cómo rescatar un fósil arqueológico, sino como un tejer diario de las personas que habitamos el territorio”, por ende, la necesidad de articular la memoria en los procesos de enseñanza y aprendizaje resulta ser relevante para de desarrollo individual y colectivo.

Además, se hace una invitación no solo a validar las emociones por las que atraviesan los/as niños/as, sino además brindar herramientas que ayuden a transitarlas. Pues la vida académica, se ve profundamente influenciada por el sentir del sujeto, por lo que transformar la concepción idealizada que se tiene de infancia como “la época más feliz de la vida” es fundamental para acompañar a los/as estudiantes que pasen por las aulas.

Aquí queremos retomar el caso de Andrés, quien mencionó:

“Profé, yo estoy llorando porque me dio mucha tristeza no haber conocido a mis bisabuelos, porque mi abuelito es muy lindo conmigo y me hubiera gustado conocer a su papá”

(Andrés, 10 años)

5.2.4. Taller elemental Agua: Nuestro origen desde la aromática.

Nuestro origen desde la aromática.

Imagen 16: ¿Medicina ancestral o medicina farmacéutica?



Imagen tomada por Luisa Calvo. 24 de julio del 2024 Vereda El Triunfo.

Las escuelas rurales representan espacios de gran riqueza cultural, donde convergen estudiantes de diferentes contextos, cada uno con sus propias cosmovisiones, saberes ancestrales y prácticas tradicionales. Esta diversidad cultural, lejos de ser un obstáculo, debe ser vista como una oportunidad para enriquecer la experiencia educativa. Sin embargo, es importante reconocer que aceptar la diversidad no implica caer en el relativismo cultural, el cual puede dificultar la comprensión de las desigualdades y dominaciones entre culturas. Por ello, es esencial que las escuelas fomenten espacios donde la diversidad no solo se reconozca, sino que se valore como un aspecto central en la construcción de una comunidad inclusiva y respetuosa.

Para ello, áreas del saber que se abordaron en este taller fueron lenguaje, ciencias sociales y competencias ciudadanas. Para empezar, en cuanto a **lenguaje**, se trabajó la *ética de la comunicación*, pues a través de una situación comunicativa real (el debate) se identificaron los roles, las intenciones de los/as interlocutores/as y el respeto por los principios básicos de la comunicación.

En lo que respecta a las **ciencias sociales**, se vincularon las *relaciones con la historia y las culturas*, relacionando características comunes con las condiciones del entorno particular de cada cultura; y el *desarrollo de compromisos personales y sociales*, en la participación en debates y discusiones, lo cual implica asumir una posición, confrontarla y defenderla, pero también modificarla si es necesario; todo ello a través del respeto de rasgos individuales y culturales propios y de los/as demás.

Por último, para **competencias ciudadanas**, se recogieron estándares que responden a la *convivencia y paz*, ya que permiten reconocer el valor de las normas y los acuerdos para la convivencia en los diferentes entornos en los que habita el/la niño/a.

Primer momento

Imagen 17: Leyendo la medicina.



Imagen tomada por Sara Carreño. 24 de julio del 2024 Vereda El Triunfo

Para este taller se presentaron fragmentos del documental “Operación Esperanza” de Amazon Prime, que permitió identificar la forma e importancia que le dan algunas comunidades indígenas a ciertas plantas en cuanto son usadas de forma medicinal y espiritual; lo que a su vez potenció el reconocimiento de zonas geográficas y condiciones climáticas en las cuales se pueden encontrar dichas plantas.

Segundo momento

Posteriormente se llevó a cabo un debate en el cual, los/as niños de 4° defendían el uso de la medicina natural/ancestral y los/as niños/as de 5° defendían el uso de la medicina farmacéutica. Durante la preparación de argumentos se abrió el espacio para entrar en contacto con las plantas y las pastas/jarabes, identificar sus diferencias, problemas y/o beneficios en la salud.

Tercer momento

Imagen 18: Contacto con las plantas y la medicina farmacéutica.

Una vez finalizado el debate, se realizó un compartir donde la aromática fue la protagonista, pues ello permitió realizar un círculo de la palabra para reflexionar acerca de la recuperación de saberes ancestrales de diferentes culturas, valorando la interculturalidad que nos constituye no solo como comunidad sino como sujeto, pues, retomando al CRIC



Imagen tomada por Sara Carreño. 24 de julio del 2024 Vereda El Triunfo

(2004) “(...) la interculturalidad supone el reconocimiento y valoración desde el adentro de cada cultura como condición para reconocer y valorar al otro.” (p.116), lo cual implica un ejercicio responsable en cuanto al reconocimiento ancestral que tanto nos compone como sujetos históricos.

Recogemos a modo de reflexión la necesidad de trabajar en el aula la memoria y la historia desde la voz de los pueblos mismos, no desde autores/as ajenos a la realidad de la que hablan, ya que, según Torres, Cendales, Peresson (1992) “Reconocer la diversidad cultural no significa aceptar el relativismo cultural, que dificulta comprender la desigualdad y la dominación entre culturas”. Así que, es fundamental que en las aulas se generen diálogos que reivindicquen la diversidad y sean un punto de partida para articular saberes.

De igual manera, se resalta la importancia de generar debates que permitan a los/as niños/as reflexionar en torno a prácticas normalizadas que no se cuestionan, se trata de abrir la mirada hacia lo que nos constituye, volver a nuestro centro, a nuestra raíz, para no seguir perpetuando las dinámicas excluyentes que históricamente han prevalecido. Por ejemplo:

“Sí, lo científico es verdad y ellos estudian muchísimo para eso, pero dónde quedan nuestros saberes ancestrales y lo que nuestros abuelos y papás nos enseñan sobre las hiervas aromáticas, eso también es importante.”

(Nicolas, 9 años)

Imagen 19: Una agüita para compartir saberes.



Imagen tomada por Sara Carreño. 24 de julio del 2024 Vereda El Triunfo

Recopilando estos talleres, se resalta la importancia de integrar al ámbito educativo aquellos saberes propios que constituyen a los/as niños/as, pues fue a través de ello que se logró construir e implementar esta propuesta, que, si bien fue mediada por la docente titular y las maestras en formación, los/as estudiantes también tomaron un rol protagónico desde sus reflexiones e interacciones.

El momento de preparar cada uno de los talleres con antelación a partir de las fichas de co-creación permitió vincular y transversalizar las diversas áreas del saber, no solo desde lo que se encuentra dentro de un aula estructurada (tablero, mesas, sillas, marcadores), si no desde materiales que brindan otras formas de ver el mundo que pueden ser adaptados y sumamente enriquecedores en el proceso educativo, como lo son los documentales, la literatura y el arte; este último no solo desde el medio plástico, sino desde la producción audio visual y los cantos.

Ahora bien, estos talleres dejan un sin fin de aprendizajes y reflexiones, y es que repensarse las formas de llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el cual se vinculen las diversas áreas del saber, permite trasladar y reconstruir el papel como educadoras por y para la infancia, no solo desde un currículo fragmentado o desde lo disciplinar, si no desde la importancia de reivindicar el arte, como un componente fundamental en el ser humano, y de esta forma brindar herramientas y alternativas a los/as niños/as desde lo natural, que permitan fortalecer y potenciar su capacidad creadora, reflexiva y argumentativa.

Además, se logra identificar que cada uno/a de ellos/as desde su individualidad o trabajo colectivo se pensaron la historia, los números y las letras sin perder de vista su territorio, más bien tomando este como punto de partida para cuestionar y transformar el accionar individual y colectivo con el mismo. Generando de esta forma una conciencia del cuidado que reconozca la interdependencia existente entre el ser y la madre tierra.

5.3. Diario de campo.

Dentro de esta propuesta se incluye la herramienta metodológica de los diarios de campo, pues entendemos que es un instrumento fundamental para retomar lo sucedido en cada momento y asimismo dar protagonismo a las voces, preguntas e hipótesis de los/as niños/as que van surgiendo a partir de la implementación de cada taller, además se plantean nuevamente los propósitos de cada uno de ellos/as y se describen aquellas situaciones que no siempre se toman en cuenta a la hora de planear y construir cada intervención.

En este formato de diario de campo, inicialmente se encuentran datos propios de la institución, las/os maestras/os y el objetivo general del mismo; posteriormente, el nombre del

taller, los propósitos y lo que acontece en cada momento acompañado de imágenes. Esto se puede evidenciar en el siguiente formato:

Imagen 20: Formato diario de campo.



FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO

Herramienta Metodológica Para la Propuesta Transversal de la
Pedagogía de la Madre Tierra en la Escuela Rural el Triunfo

Institución: Escuela Rural el Triunfo **Cursos:** Ciclo II, Grado cuarto y Quinto **Fecha:**

Maestras en formación: Sara Melissa Carreño, Luisa Fernanda Calvo.

Eje articulador o Elemental Intercultural:

Áreas del saber:

Objetivo: Por medio del siguiente diario de campo, se analizará y reflexionará en torno a las intervenciones pedagógicas que surjan de la comprensión y análisis de las fichas de co-creación y de las intervenciones pedagógicas en relación a los ejes articuladores o elementales interculturales desde una propuesta pedagógica en los grados cuarto y Quinto como lo son: Agua, Fuego, Aire y Tierra.

DIARIO DE CAMPO N. "NOMBRE TALLER"	
PROPÓSITOS	
MOMENTOS	
INICIO	
DESARROLLO	
CIERRE	
CONSIDERACIONES PARA TENER EN CUENTA EN PRÓXIMAS INTERVENCIONES	

Fuente: Elaboración propia (2024).

Además, en el anexo 2, se encuentra un diario de campo completamente desarrollado que relata lo acontecido durante uno de los talleres implementados por las maestras en formación dentro de la escuela.

En el formato de diario de campo no solo se narra lo que se realiza en cada taller, también se hace necesario resaltar las fortalezas, oportunidades y tensiones que se pueden encontrar durante cada intervención; asimismo es de suma importancia hacer énfasis en que esta herramienta es un elemento propio y reflexivo de la práctica pedagógica.

Desde lo que se escribe, se siente y se reconstruye en el diario de campo, recogiendo algunas cosas de cada intervención, se evidencia como este no solo fortalece el trabajo escritural, sino que a su vez contribuye a genera un trabajo autónomo y crítico, permitiendo así una retroalimentación de lo sucedido en los diferentes momentos del taller, ya que, las maestras en formación también se encuentran envueltas en la dinámica de aprender y desaprender con las experiencias vividas en el territorio.

Por otro lado, se identifican múltiples oportunidades, no solo al momento de proponer o intervenir, sino en los círculos de palabra donde los/as niños/as plantearon constantemente nuevas ideas, posturas, reflexiones que contribuyeron al aprendizaje colectivo, y que a su vez permitieron trasladar el proceso enseñanza y aprendizaje a otros espacios.

Finalmente, se evidencian algunas tensiones como la disposición que presentan algunos/as niños/as frente al arte y la creación libre, autónoma y/o colectiva, lo que hace posible llevar a cabo otras propuestas que intenten recoger en su gran mayoría los intereses de los/as estudiantes. Adicional a ello, se identifica la necesidad de que en la educación rural se dé una educación propia y contextualizada que potencie no solo saberes “oficiales”, sino que también permita recoger ese saber ancestral que compone a cada uno/a.

Ahora bien, durante la realización de los diarios de campo, se encontraron algunas tensiones y posibilidades que este mismo brinda, lo que ha llevado a reconocer que, a pesar de ser una escritura académica propia de este contexto académico, es profundamente enriquecedor para la vida personal y profesional adquirir este ejercicio como un hábito, ya que permite generar reflexiones a partir del ser y hacer dentro de lo que brinda el territorio independientemente del escenario en el que se ubique.

Para ello, se retoman los planteamientos del maestro Abadio Green (2018), quien dice que: “El tejido para nosotros es una escritura. Existe la cerámica, la alfarería, las danzas, los cantos. Hay otras formas de decir las cosas, no solamente a nivel escrito.” (Green, 2018, p. 63). Con esto, se pretende reflexionar sobre aquello que se ha dejado de lado al priorizar una única forma de escritura, como las artes y las reflexiones que de allí surgen.

Lo anterior invita a que como maestras en formación o en ejercicio, se adopte una actitud reflexiva que sea constante y práctica, pues tejer como acto simbólico para construir en comunidad resulta ser sumamente enriquecedor para los/as niños/as que permiten acompañarlos/as en sus múltiples procesos y realidades, y que, asimismo, retan a las maestras a una transformación constante.

Como señala el maestro Abadio Green:

Cómo aprender que en esas mochilas existe una historia. Ahora nosotros lo que estamos haciendo es hacer comprender a nuestros estudiantes que no sólo hay que escribir en forma alfabética. Hay otras formas de escritura que Occidente olvidó, de las que nunca se nos habló, nunca se nos priorizó, nunca se vieron como un aporte importante a la humanidad. (Green, 2018, p. 63).

Con respecto a las posibilidades, se encuentra que, a la hora de realizar los diarios de campo, en el contexto rural, se abre camino a diferentes posibilidades escriturales, otras formas de escribir distintas a la alfabética, pues al ser este un espacio sumamente enriquecido con elementos naturales ubica a quien lo habita, frente a un gran reto: escribir desde, con y para el territorio. Por lo que, desde las Artes de la Madre Tierra, con los planteamientos del

maestro Gari Gary Muriel, donde menciona que “(...) las comunidades rurales enfrentan desafíos integrales que van más allá de la creatividad artística convencional.” (Gari, 2023), se han puesto en práctica múltiples maneras de escribir y/o expresar, tanto maestras como estudiantes.

Además, al ser una escuela rural con carácter multigrado, ha sido posible identificar la ayuda y acompañamiento activo que existe entre los/as niños/as, pues a pesar de que la extraedad es una realidad que persiste en las aulas, el ejercicio de acompañamiento, resulta fundamental en el desarrollo de las clases y talleres; lo que potencia, a su vez, que como maestras en formación se tenga una mirada reflexiva en el contexto donde se ubican realidades particulares y únicas propias del mismo; y, por supuesto al contrastarlo con la teoría invita a proponer otras maneras de ser y hacer.

Por otro lado, en cuanto a las tensiones se encuentra que, las artes como medio de expresión no suelen ser valoradas, pues en el ejercicio de la práctica se valida únicamente la escritura alfabética desde la lengua castellana como una forma de recoger lo que sucede dentro de ellas (diarios de campo), lo que implica que se deje de lado otras expresiones artísticas como dibujos, poemas, pinturas, danzas o cantos y se retoman ideas netamente escritas y, en ocasiones sustentadas por teóricos o referentes bibliográficos.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera sumamente importante resaltar otra tensión en cuanto a lo que teoría se refiere, pues en ella usualmente se presentan escenarios ideales donde se suele categorizar un único contexto, lo que no permite tener en cuenta otros factores que son sumamente relevantes dentro del aula y que, como maestras, ya sea en formación o en ejercicio, no se pueden desconocer, ni dejar de lado. Entonces, cuando la

teoría idealiza los contextos educativos, ubica la labor docente en un panorama frustrante y limitado no solo en el ejercicio escritural, sino también en el quehacer dentro del aula.

Es fundamental como educadoras por y para la infancia, propiciar espacios y momentos que prioricen la escritura en sus múltiples formas, no solo para las maestras en formación sino también para los/as niños/as, pues es mediante estos procesos que se logra articular significativamente la escritura y la práctica de una forma contextualizada; para que, asimismo, se potencie un ejercicio de reflexión y análisis.

5.4. Socialización: Material pedagógico “Crear desde y para el territorio: Propuesta pedagógica en la escuela rural El Triunfo, con los grados cuarto y quinto”

La socialización de la propuesta pedagógica recoge de forma organizada y significativa un arduo proceso no solo de investigación sino también de creación y complicidad que permite presentar este material pedagógico. En un primer momento, es necesario retomar las fichas de co-creación, las cuales permitieron crear junto a la maestra titular, quien compartió y transmitió constantemente su saber pedagógico; para continuar, la planeación y realización de cada taller en concordancia con lo conversado con la docente; seguido a ello, están los diarios de campo, que llevan a reflexionar sobre el papel que adoptan niños/as y maestras en medio de la realización de cada intervención.

Continuando con lo anterior, se logró plantear concretamente una propuesta de talleres que, a pesar de ser aplicados en un contexto rural, puede trasladarse a otros escenarios, sin perder de vista que el centro de ello es la educación significativa y contextualizada. Además, cuenta con múltiples consejos y/o recomendaciones útiles para transformar no únicamente la labor docente, sino el accionar dañino de los/as niños/as. De

esta forma se espera que el/la lector/a valore el trabajo realizado, pero que también sea participe de este, pues se entiende que el material está sujeto a cambios dependiendo de la particularidad de cada entorno.

Ahora bien, para la realización de este material, se planteó en un primer momento una rejilla que recogiera las áreas del saber, los estándares básicos de competencias y la forma de abordar cada taller. A continuación, se presenta aquí un ejemplo de la rejilla utilizada para cada taller.

Tabla 20: Rejilla talleres.



“Nombre del taller”

Propósito(s):

Justificación:

Eje articulador:

ÁREA DEL SABER	ESTÁNDARES	ABORDAJE

Fuente: Elaboración propia (2024).

En el anexo 3 se encuentra la rejilla diligenciada de un taller.

Dentro de este formato de rejilla, se estructuró cada taller. Allí se encuentra inicialmente el nombre de cada propuesta, el(los) propósito(s) que resulta(n) ser una pieza clave para dar un horizonte a cada propuesta y, asimismo, compartirlo con los/as niños/as; la justificación que es sumamente importante para fortalecer el punto anterior desde autores/as

que atañan la temática a trabajar; y, por último, se ubica el eje articulador o elemental que será el centro de la intervención.

Por otro lado, se encuentran las diversas áreas del saber que se pueden implementar en cada taller, el estándar básico de competencia que corresponde a cada materia de acuerdo con los planteamientos del MEN, y por último de manera muy concreta, aquello que se abarcara en cada uno de los tres momentos.

Ahora bien, de acuerdo con la realización de la rejilla por cada uno de los ocho talleres, se logró organizar y concretar el material pedagógico, es así y por muchas más cosas que nace esta *propuesta pedagógica transversal de la Pedagogía de la Madre Tierra: “Crear desde y para el territorio: Propuesta pedagógica en la escuela rural El Triunfo, con los grados cuarto y quinto”*. Para adentrarnos en este material revisar el anexo 4.

Imagen 21: Libro dentro del territorio:



Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Este material pedagógico está ubicado de la siguiente manera: en primera instancia se encuentra la portada, la cual lleva el nombre de la propuesta, las autoras que la realizaron, la licenciatura y a la universidad a la que pertenecen.

En sus páginas se encuentra, inicialmente los créditos, una cita del maestro indígena Abadio Green creador de la Licenciatura de la Pedagogía de la Madre Tierra en la UdeA como pilar central de nuestra iniciativa, la dedicatoria a la madre tierra, a los/as niño/as y a la maestra titular. Posteriormente el índice y ello da paso a desarrollar entre sus páginas cada uno de los ocho talleres, los cuales posibilitan una propuesta transversal desde el cuidado del territorio y la Pedagogía de la Madre Tierra.

Para la socialización de este material, se escogió estratégicamente un lugar de la escuela que permitiera organizar un círculo de la palabra para crear simbólicamente una especie de baúl de recuerdos, el cual cada niño/a recordó los talleres realizados y lo que ello les suscitó.

Imagen 22: Círculo de la memoria.



Imagen tomada por Sara Carreño. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

En medio de esta socialización se encontraba la maestra titular, los/as niños/as y las maestras en formación. Luego de conversar sobre todos los talleres que se realizaron, se les presentó la propuesta materializada de los ocho talleres, donde no solo se resalta la escritura de cada uno de ellos, si no que se involucran frases de algunas canciones que en algún momento se escucharon dentro de los mismos, y fotos, que fueron significativas al momento de recordar momentos específicos de cada taller, En medio de esta socialización fue muy frecuente el escuchar:

- “Se acuerda cuando...”
- “Profe, esto fue cuando...”

- “Yo recuerdo que este día hicimos...”

O también, por supuesto, recoger la participación de una forma más cuidadosa, como, por ejemplo:

“Se acuerdan del día que hicimos las jarras y toco lavarnos las manos. Yo me quedé ahí y esa foto muestra mi manilla, además esa jarra fue muy chévere de hacer”

(Diego, 9 años)

Imagen 23: Recuerdos dentro de un libro



Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Estas palabras, en medio de la socialización y la sonrisa de los/as niños/as sin duda, permiten identificar la importancia y relevancia de iniciativas significativas que valoren y validen sus sentires y saberes.

Imagen 24: Sonrisas y más sonrisas

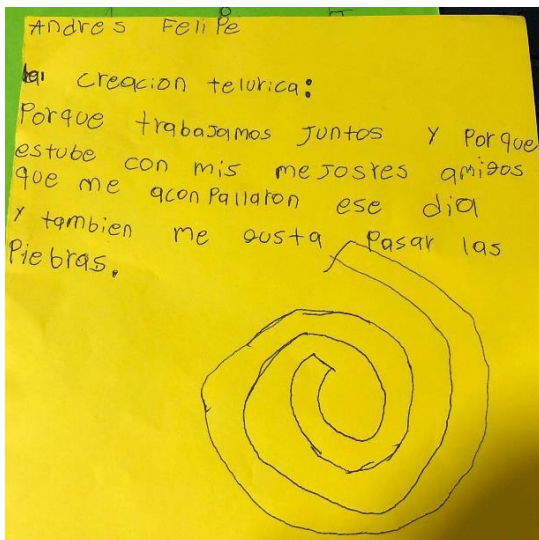


Imagen tomada por Liliana Sánchez. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Para finalizar, es profundamente necesario generar situaciones reales de escritura con los/as niños/as, pues esta es una práctica que se ha venido perdiendo. Por ello se piensa en dar valor a las escrituras libres que realiza cada uno/a, desde lo que para ellos/as fue el taller más significativo y por qué desde su subjetividad los/as afectó de forma positiva/negativa.

Dichas creaciones escriturales, se recogen y muestran a continuación.

Imagen 25: Carta de Andrés Felipe.



*“Creación telúrica:
Porque trabajamos juntos y porque estuve con mis mejores amigos que me acompañaron ese día y también me gusta pasar las piedras.”*

(Andrés, 10 años)

Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Imagen 26: Carta de Erika Daniela

*“Aromática:
Me dio una reflexión de que las
Aromáticas son más buenas que
los medicamentos por ejemplo
cuando nos da dolor de estómago
o etc.”*

(Erika, 10 años)

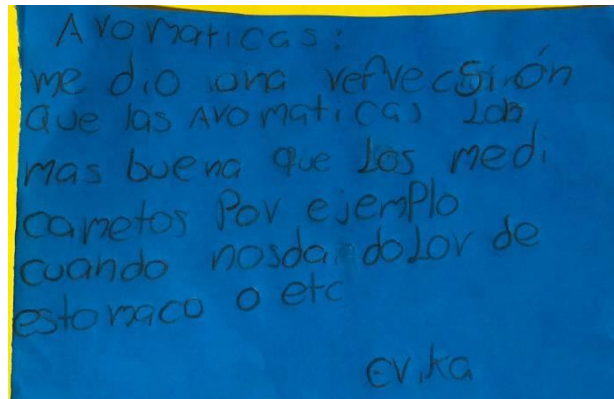


Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Imagen 27: Carta de Jesús

*“Quitapesares:
Me enseñó a no preocuparnos por
las cosas”*

(Jesús, 14 años)

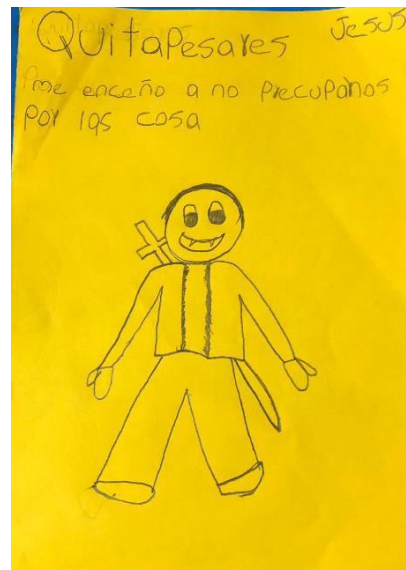
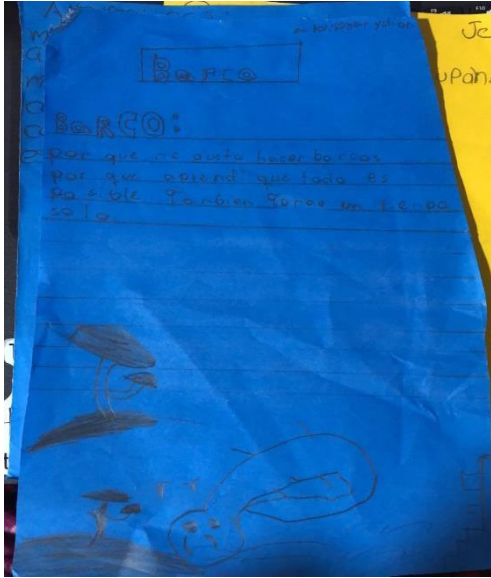


Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Imagen 28: Carta de Yulian.



*“Barco:
 Porqué me gusto hacer barcos...
 Porqué aprendí que todo es posible...
 Y porqué también tome un tiempo solo...”*
 (Yulian, 10 años)

Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Imagen 29: Una gran maestra.



Imagen tomada por Luisa Calvo. 02 de octubre del 2024 Vereda El Triunfo

Se retoma esta imagen, para reconocer la valiosa labor de la maestra Martha Ayala, quien con una gran sonrisa felicitó, abrazo y apañó constantemente a las maestras en formación, desde sus saberes pedagógicos.

Con lo cual se plantea una reflexión hacia la importancia que es tener presente a la maestra titular de los/as niños/as dentro de la realización de cada taller, pues esto permite reconocer sus constantes enseñanzas para el trabajo investigativo. Ya que esto

no fue solo un intercambio de saberes sino una posibilidad de evidenciar como la labor docente en el

aula de una escuela rural trasciende lo académico, para tomar un papel en la vida cotidiana de la comunidad misma.

REFLEXIONES Y RECOMENDACIONES.

Sin duda alguna, desde la deconstrucción constante como maestras en formación por y para las infancias, y recogiendo las escrituras que acompañan este trabajo de grado, se considera efímero el término “concluir” y cerrar un trabajo tan valioso con palabras que tan solo “concluyan”. Por el contrario, se busca reconocer y enriquecer las reflexiones y recomendaciones que emergen desde la postura como investigadoras, al crear una propuesta que replantea la normatividad para recoger algunos saberes ancestrales, que se potencializan y trabajan dentro del territorio rural de la escuela El Triunfo.

Dando respuesta a la pregunta problema que orienta este trabajo de grado, se logra reconocer la Pedagogía de la Madre Tierra como un puente significativo entre los saberes propios de los/as niños/as con el currículo oficial de la escuela rural El Triunfo, en cuanto se lleva a cabo una constante reflexión sobre las realidades personales y académicas de las infancias. La importancia de atravesar la escuela con los conocimientos ancestrales, implica situar la memoria como un factor fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje sin desconocer el contexto y sus necesidades.

Ahora bien, en cuanto a los objetivos, generar/planear/construir una propuesta desde la Pedagogía de la Madre Tierra, permitió una reconstrucción profunda en diferentes aspectos dentro del que hacer docente para reivindicar los saberes indígenas y campesinos, descentralizando aquello que occidente impuso dentro de la cultura propia. Es así como el trabajo de indagación fomentó y abrió distintas posibilidades para construir esta propuesta que se enriquece con diversos autores/as en pro de la transformación y reivindicación del accionar con la madre tierra y los procesos educativos que se llevan a cabo en las aulas.

En primer lugar, se hace un llamado para indagar en propuestas de educación propia que puedan ser adaptadas en aulas no solo rurales sino urbanas, ello para reivindicar la construcción de la identidad que solo es posible mediante la vida en comunidad y las historias entrelazadas que nos permiten habitar con los/as demás. Trabajando desde una mirada intercultural y decolonial que permita ampliar la visión que se tiene de la educación rural y el quehacer pedagógico dentro de las escuelas y las comunidades. En este sentido, generar unas aproximaciones conceptuales y teóricas en relación a la Pedagogía de la Madre Tierra, permitió comprender una transversalización contextualizada y posibilitar un diálogo de saberes.

En segundo lugar, se considera que nuestra propuesta recoge elementos de la Investigación Acción ya que “promueve el proceso investigativo propuesto por la I.A.P. como una experiencia educativa total que establece, prioriza, respeta las necesidades de la comunidad y potencializa la conciencia y el compromiso de la misma a favor de sus propios intereses” (Eljach, 2009, p.54) desde allí, rescatamos la IAPE, que apunta a procesos de transformación escolar, es por esto, que el proyecto pedagógico permitió un acercamiento al cuestionamiento del currículo por parte de la docente y las infancias que se ven permeados/as por un sistema educativo hegemónico, articulando ello con saberes mal llamados “no oficiales” que hacen parte de la construcción de los/as niños/as. Lo cual puede considerarse un importante punto de partida para esa tan anhelada transformación que se ve altamente influenciada por las necesidades del contexto y los aportes a la investigación por parte de la docente titular.

En tercer lugar, la socialización sin duda fue un factor clave, ya que con los escritos de los/as niños/as se logra leer como para ellos/as cada taller tenía un significado propio y

traía en sí recuerdos que sin duda los/as marcó, además ver sus fotos en medio de un libro los/as emocionó y generó una exploración a través del reconocimiento no solo propio, sino colectivo. Valorando así la identidad individual para desplazarse posteriormente a una identidad colectiva que permita y reivindique el ser y hacer en el mundo que se habita día a día.

Por consiguiente, se considera fundamental que en los procesos de enseñanza y aprendizaje se reconozcan autores y posturas teóricas como las de Abadio Green, Gari Gary Muriel, Catherine Walsh, El CRIC, Elizabeth Castillo, Lola Cendales, Alfonso Torres, Adriana Mendoza y docentes de la línea de investigación en educación intercultural y comunitaria de la licenciatura en educación infantil, como alternativas para fortalecer ejercicios pedagógicos interculturales en la escuela rural.

Estos/as autores/as fueron de suma importancia para potenciar y desarrollar nuestros conocimientos de acuerdo al campo de trabajo de cada uno/a y los aportes que consideramos pertinentes resaltar. Es así como en medio del desarrollo del documento se reconocieron y entretrejieron las posturas que nos invitan a repensar nuestra práctica como maestras. Además, es necesario resaltar que fueron un gran aporte dentro de las reflexiones que surgen de los talleres realizados y en cuanto al componente teórico que de allí emerge.

Para todo ello, se considera que La Pedagogía de la Madre Tierra, brindó herramientas valiosas para trabajar desde la conciencia de los saberes ancestrales, el cuidado del territorio, la reivindicación de las comunidades y lo que ello significa en cuanto a la relación con la madre tierra, promoviendo un enfoque que hace un llamado para habitar el territorio desde una postura respetuosa. Reconociendo la necesidad de conversar con la

interculturalidad, lo cual contribuyó significativamente en esta propuesta, tejiendo saberes colectivos que van de la mano con aquello que les enseña esa relación constante con el/la otro/a.

Cabe resaltar que a la largo de la planeación e implementación del proyecto se logró identificar algunos retos de llevar a la práctica una propuesta desde una cosmovisión indígena en el contexto campesino, pues si bien son dos comunidades que se encuentran en una profunda relación con la tierra, se diferencian respecto a cómo interactúan o se vinculan con la misma. Pues, por un lado, desde la cosmovisión del maestro Green el lazo con la Madre Tierra se da desde una colectiva del amor hacia ella y conexión con los elementales; por otro lado, para los habitantes del entorno rural la tierra usualmente se relaciona con el trabajo del campo, la cosecha y el cuidado a los animales, reconociendo que estas prácticas reflejan su sustento económico.

Asimismo, es fundamental reconocer las diversas realidades de infancias que habitan en el aula y no solo categorizarlos/as como infancia campesina por el hecho de estar en una escuela rural, promoviendo en los/as niños/as la valoración de las diferencias y como estas representan una posibilidad de creación y aprendizaje mutuo.

A nivel personal, esta propuesta nos brindó otras formas de ser y hacer, que no solo reivindicaron el accionar con la madre tierra, sino que también nos permitió una conexión y reflexión para con la misma. Transformando así nuestra labor docente y la forma de relacionarnos con los saberes ancestrales para llevarlos al aula. Además, nos fue posible identificar algunas tensiones que se presentan en nuestra formación como maestras por y para

las infancias, pero que a su vez nos invitan a investigar y formular múltiples maneras de ser “profes” en los territorios.

A modo de sugerencia, consideramos necesario tener en cuenta no solo la importancia de generar apuestas desde una perspectiva rural, sino desde una mirada intercultural, lo cual permite reconocer nuestra historia desde los saberes propios que la academia ha negado; para que, desde allí se logre posicionar la multiplicidad étnica de nuestro país como protagonista de esta. En este ejercicio es fundamental recoger la tradición oral para llevarla a las aulas, mediante la transversalidad de contenidos educativos.

Dentro de nuestro ejercicio investigativo, logramos identificar unas apuestas educativas fragmentadas, descontextualizadas y alejadas del trabajo individual. En primera instancia, sugerimos no dividir las áreas del saber alejándolas unas de otras, ni trabajar los contenidos que abarcan diferentes comunidades étnicas desde el folclore, sino más bien desde la reivindicación que se viene luchando hace años por las mismas; para continuar, promover una educación que parta desde las realidades y el contexto de los/as niños/as permitirá un aprendizaje significativo y armónico; por último, reconocemos que, si bien es necesario promover el trabajo colectivo, es fundamental propiciar espacios que se den en torno a la individualidad para enriquecer ejercicios de autorreflexión, autocrítica y autoanálisis; pues es ello lo que suscita una vida en comunidad.

Por último, queremos hacer un reconocimiento a la educación pública, por resistir y transformarnos en medio de unas dinámicas sociales que buscan privatizar los saberes, pues gracias a ella se hace posible acceder al conocimiento que permite reivindicar nuestra labor. Sin embargo, como estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad

Pedagógica Nacional, sugerimos fortalecer los diálogos interculturales dentro del currículo y las prácticas educativas, pues hemos identificado un desamparo en cuanto a los escenarios educativos rurales y los/as practicantes que allí se adentran. Por ende, hacemos la invitación a docentes y estudiantes a repensar su visión de educación intercultural, reconociendo sus raíces y valorando la hermosa diferencia que abunda en nuestro país.

REFERENCIAS

- Aguilar Mejía., L. N. (2023). *Pedagogía de la Madre Tierra y Euritmia: diálogo intercultural de saberes pedagógicos*. Dialnet.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/36586/1/AguilarLibertad_2023_PedagogiaMadreTierra.pdf.
- Alcaldía Municipal de La Calera (2024, 15 de octubre)
<https://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/Paginas/Inicio.aspx>.
- Alfonso Torres C, Lola Cendales G, Peresson T., Mario. (1992). *Los otros también cuentan Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Revista: Dimensión Educativa.
- Aria, J. (2023). *La educación rural como medio de integración de la comunidad*. Revista Educación Rural, 10(2), 123-135.
- Ávila Penagos, Rafael (2005). *La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE). Balance de una experimentación*. Revista Colombiana de Educación.
- Barragán, A. M. & Pérez, I. C. (2017). *Experiencias artísticas sensibles con los niños y niñas del grado tercero de la Institución Educativa Rural Departamental “El Salitre”. Reconocimiento de sí mismo y del otro*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/9965>.
- Bernal, L. T. (2018). *Propuesta didáctica de enseñanza de las ciencias sociales desde el marco de la interculturalidad crítica para grado quinto*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/20.500.12209/11118>.
- Cendales, L, Mejía, M, R y Muñoz, M. (2016). *Pedagogías y metodologías de la educación popular “Se hace camino al andar”*. Editorial: CEAAL - Colectivo Colombia.
- Conlaem.es. (2024, 15 de octubre), de <https://www.conlaem.es/esclerosis-multiple/glosario/hemiparesia>
- Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC. (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural. Editorial Fuego Azul.

- Eljach, Matilde (2009). *El legado de Orlando Fals Borda en la Investigación-Acción Participativa*, Revista CEPA, Centro Estratégico de Pensamiento Alternativo 1 (8) 50-55
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Editorial: Paz e Terra.
- García, M. (2018). *La creatividad en la educación infantil: El papel del docente*. Revista de Educación, 381, 15-32.
- Gari Muriel, G. (2023). *Creaciones Telúricas, como emanación de las Artes de la Madre Tierra en contextos formativos*. Estudios Artísticos, 10(16), 59–77.
<https://doi.org/10.14483/25009311.21285>.
- Gari, G. (2022). *Educación y formación artística escolar en contextos rurales colombianos*. Infancias Imágenes, 21(2), 166-179 DOI: 10.14483/16579089.1998
- Gomez Vega, Y. V. (2017). *Artes de la Madre Tierra para crear estrategias de participación y acción frente a la conservación medioambiental del aire, agua y tierra con los niños y niñas del grado primero de primaria del Gimnasio Real de Colombia*. [content \(udistrital.edu.co\)](http://content.udistrital.edu.co)
- Green, Abadio (2018). Revista Caminos Educativos. *Revista de investigación educativa del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades: Lengua castellana e inglés*. N°5. Universidad de Cundinamarca.
- Huanca Soto. Ramiro R. (2017). *Conocimiento y pluriversidad de mundos en universidades indígenas: Amawtay Wasi (Ecuador) y UAIIN-CRIC (Colombia)*. Revista de investigación creadora.
- Información del Municipio. Gov.co. (2023, 7 de noviembre). Recuperado de:
<https://www.lacalera-cundinamarca.gov.co/Dependencias/Paginas/Unidad-de-Cultura.aspx>.
- Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra. (s. f.).
<https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>
- Mejía Jiménez, Marco Raúl. (2015). *la educación popular en el siglo xxi. una resistencia intercultural desde el sur y desde abajo*. revista: Praxis y saber.
- Melo Sánchez, D. P., y Gualteros Solorza, K. (2017). *Artes de la Madre Tierra: experiencias de creación en la tierra*. Infancias Imágenes, 16(2), 272–281.

- Mendoza, A. P. (2016). Transformaciones Democráticas, Justicia Social y procesos de construcción de paz. *diversidad cultural en el campo colombiano y la propuesta de educación para el sector rural: tensiones y alternativas*. Editorial: Iberoamericana de infancias y juventudes.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Revolución educativa. Colombia aprende.
- Montes, A. F. (2023). *Barro y agua: amasando ideas hacia una propuesta ambiental en sexto grado del IED La Aurora de La Calera Cundinamarca*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18914>.
- Mora, S. Z. J. (2018). *la transversalidad curricular: algunas consideraciones teóricas para su implementación*. revista boletín redipe 7 (11).
- Municipio de La Calera.gov.co. (2023,7 de noviembre). Recuperado de: <https://mapas.cundinamarca.gov.co/documents/cundinamarca-map::municipio-de-la-calera/about>.
- Murillo Puerta, Laura, Melgarejo Barrera, Luz Ángela. (2023). *Hacia la transversalización de la educación ambiental, para construir prácticas sobre el cuidado de los bienes comunes naturales en niños de primero de primaria*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18733>.
- MYA, C. (2023). Centro MYA. (2023, 7 de noviembre). Obtenido de: <https://centromya.org/quienes-somos/>
- Pontificia Universidad Católica del Perú, Peru, & Favaron, P. (2022). *La Pedagogía de la Madre Tierra: una propuesta reflexiva a partir de las prácticas y testimonios del sabio indígena Abadio Green Stocel*. *Interpretatio*. Revista de hermenéutica, 7(2), 129-154. <https://doi.org/10.19130/irh.2022.7.2.00x27s0037>.
- Posada E, Jorge Jairo. (2022). Intergeneracionalidad e interculturalidad en experiencias de educación rural. *Revista de investigación pedagógica: Paxis y saber*. Editorial: UPTC. Vol: 13 Núm. 33.
- Proyecto Educativo Institucional de la Institución Educativa Departamental La Aurora (2023).

- Puentes Maldonado, Sandra Milena. (2021). *El pensamiento ambiental: una propuesta transversal de formación en el colegio San José de Calasanz*.
<https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/2add1928-11e7-46cf-8625-fd565987bf9a/content>.
- Rodríguez, Luna, María, Elvira. (2012). *El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar*. Énfasis Libros de los énfasis del Doctorado Interinstitucional en Educación. Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio.
- Rojas, A, & Guzman, E. (2005). *Educar a los otros: Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*. Editorial: Universidad del Cauca.
- Rueda Marín, Esmeralda. (2022). *Sistematización de experiencia pedagógica “Agro Construyendo una niñez campesina en paz”* <http://hdl.handle.net/11349/30676>
- Sandoval Casilimas, Carlos A. (2002). *Manual Colombia cualitativo. Investigación cualitativa*. Editorial: Programa de especialización en Teoría, Métodos, y Técnicas de Investigación Social.
- Secretaría Distrital de Educación (SED).Edu.co. (2024, 15 de octubre), de <https://www.educacionbogota.edu.co/>.
- Sinigüí Ramírez, S.Y., y Estrada Escobar, L. F. (2015). *Metáfora de la siembra. Caminos diversos para pensarnos en comunidad en la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*.
- Sunset, E. (2021, May 30). 54. Las Artes de la Madre Tierra (ft. Gary) - Ecominimal - Podcast en iVoox. https://www.ivoox.com/54-las-artes-madre-tierra-ft-audios-mp3_rf_70642016_1.html
- Torres C, Alfonso Lola Cendales G, Peresson T., Mario. (1992). *Los otros también cuentan Elementos para la recuperación colectiva de la historia*. Dimensión Educativa.
- Torres Cancelller, Andrés. (2021). *La cocreación como medio de aprendizaje cooperativo. Un modelo de debate y creatividad en la formación de futuros maestros*. Revista de Estudios en Sociedad, Artes y Gestión Cultura.

Triana Montes, Liz Juvelly, Sotelo Cuevas, Luz Maryule. (2020). *Paraisos ancestrales, suelos poéticos de resistencia*.
http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/13309/paraisos_a_ncestrales_suelos_poeticos_de_resistencia.pdf?sequence=9&isAllowed=y

Universidad de Cundinamarca. (2018). Revista Caminos Educativos. *Revista de investigación educativa del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades*: Lengua castellana e inglés. N°5.

Viaña, L. T. (2010). *Construyendo Interculturalidad crítica*. En L. T. Jorge Viaña, Luis Tapia, Catherine Walsh *Construyendo Interculturalidad crítica* (págs. 75 - 93). La Paz - Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2007). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. En S. Castro-Gómez & R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 127-167). Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Walsh, C. (2017). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: un análisis desde la perspectiva decolonial*. Quito, Ecuador: Abya-Yala. (p. 22)

ANEXOS

1. Fichas de co-creación:



Ficha de co-creación

Herramienta Metodológica Para la Propuesta Transversal de la Pedagogía de la Madre Tierra en la Escuela Rural el Triunfo

Institución: Escuela Rural el Triunfo
Fecha: 24 de julio del 2024.

Cursos: Cuarto y quinto.

Maestra participante: Martha Claudia Ayala Cruz.

Maestras en formación: Sara Melisa Carreño - Luisa Fernanda Calvo.

Elemental Intercultural: Agua.
– Competencias ciudadanas.

Áreas del saber: Lenguaje – Ciencias Sociales

Objetivo: Por medio de una herramienta metodológica que surge de la investigación acción pedagógica, las docentes en formación y las docentes titulares, proyectaran unas intervenciones desde la siguiente ficha de co-creación, con el fin de generar un diálogo de saberes para la intervención pedagógica en relación con ejes articuladores o elementales interculturales desde una propuesta pedagógica en los grados cuarto y Quinto como lo son: Agua, Fuego, Aire y Tierra.

Nuestro origen desde la aromática			
MOMENTOS	TALLER	MATERIALES	DURACIÓN
Momento de inicio	Para iniciar, se retomará la canción de María la curandera de Natalia Lafourcade que se utilizó para el cierre de un taller anteriormente realizado, esto con el fin de presentar a los/as niños/as la introducción al taller, retomando sus saberes previos sobre las aromáticas, su uso y sus beneficios en la salud. Se hará una leve comparación entre la medicina natural/ancestral y la farmacéutica para dar entrada al documental “Operación Esperanza” de Amazon Prime, del	<ul style="list-style-type: none">- Dispositivo audiovisual- Documental: Operación esperanza de Amazon Prime	Una hora aproximadamente

	<p>cual se presentarán algunos fragmentos donde se puede evidenciar como las comunidades indígenas dan un uso medicinal a la diversidad vegetal del Amazonas. Con ayuda de la intervención de la maestra titular Martha Ayala se realizarán pausas para generar un diálogo con los/as niños/as e integrar algunas temáticas que se han visto en las asignaturas de ciencias sociales y naturales.</p>		
<p>Momento central</p>	<p>Para este momento nos ubicaremos en la zona verde de la escuela donde ya estarán ubicados y separados los medicamentos farmacéuticos y las aromáticas, con el fin de que los/as niños/as puedan llevar a cabo una exploración libre donde comparen texturas, olores y sabores. Sin embargo, antes de iniciar con dicha exploración se tomarán unos minutos en completo silencio, para que cada uno/a de las gracias a la madre</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Medicamentos farmacéuticos. - Manzanilla - Limonaria - Yerbabuena 	<p>40 minutos aproximadamente</p>

	<p>tierra, no solo por permitirnos tener las aromáticas sino por algo más que se considere necesario. Posteriormente se dividirá el grupo en 2 (los/as niños/as de 5° y los/as niños/as de 4°) para el debate que se realizará y se dará un tiempo de 10 a 15 minutos que será utilizado para formar los argumentos con los que defenderán, por un lado, la medicina farmacéutica y por otro la medicina natural/ancestral.</p>		
Momento de cierre	<p>Finalizando el debate se llevará para cada niño/a un vaso de aromática que previamente las maestras en formación prepararon, esto para dar un cierre significativo y vivencial durante el cierre.</p> <p>Para finalizar con la intervención se hará un momento reflexivo entre maestras y estudiantes, con el fin de agradecer a la madre tierra (decisión personal).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aromática preparada 	20 minutos aproximadamente

2. Diarios de campo:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
Educadora de educadores

FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL
DIARIO DE CAMPO

Herramienta Metodológica Para la Propuesta Transversal de la
Pedagogía de la Madre Tierra en la Escuela Rural el Triunfo

Institución: Escuela Rural el Triunfo **Cursos:** Ciclo II, Grado cuarto y Quinto
de julio del 2024.

Fecha: 10

Maestras en formación: Sara Melissa Carreño, Luisa Fernanda Calvo.

Eje articulador o Elemental Intercultural: Tierra. **Áreas del saber:**

Objetivo: Por medio del siguiente diario de campo, se analizará y reflexionara en torno a las intervenciones pedagógicas que surjan de la comprensión y análisis de las fichas de co- creación y de las intervenciones pedagógicas en relación a los ejes articuladores o elementales interculturales desde una propuesta pedagógica en los grados cuarto y Quinto como lo son: Agua, Fuego, Aire y Tierra.

DIARIO DE CAMPO N. 001 CREACIÓN TELÚRICA	
PROPÓSITOS	<ul style="list-style-type: none">● Crear una composición telúrica de los materiales naturales que hay alrededor de la escuela.● Descubrir otras formas de hacer arte desde la posibilidad que nos ofrece el entorno natural que rodea la escuela.● Identificar las características principales de cada material natural y asimismo clasifico.
MOMENTOS	

<p>INICIO</p>	<p>inicialmente se realizó un círculo de la palabra donde preguntamos que entendían por “creación telúrica”, Violeta (13 años) dijo: -“Son las imágenes que hay en las piedras, las que hacían los antepasados”, posterior a las intervenciones de los/as estudiantes, se hizo la presentación de un video del maestro Gary Gari Muriel donde se explica lo que es una creación telúrica.</p> <p>Luego, se hizo un recorrido por los alrededores de la escuela, donde los/as niños/as llevaban baldes y canastas, donde iban recolectando las flores, ramas, piedras, hojas y diferentes elementos naturales que ya se encontraban en el suelo, es decir, no se arrancó nada de los árboles o el suelo; para después pasar a la clasificación de cada elemento, en la cual los/as niños/as fueron quienes decidieron cuales serían los criterios y/o características que usarían para separar un elemento de otro, finalmente lo hicieron según los colores y las texturas, es decir: las ramas de diversos colores aparte, igual que las rocas y hojas. Para ello nos ubicamos en una montaña de las más altas que tiene la escuela.</p>
<p>DESARROLLO</p>	<p>Posteriormente nos sentamos a discutir que imagen, forma o representación se crearía, allí se presentaron algunas opciones, como, por</p>

	<p>ejemplo, Violeta (13 años) mencionó - “Quizás quedaría bien la forma de un caracol”, por otro lado, Felipe (8 años) dijo: “Quedaría bien como un círculo de distintos colores”, y de esta forma, se concluyó que la forma adecuada era un espiral que fuera de adentro hacía afuera.</p> <p>Para la realización de la creación telúrica se hizo una cadena como si fuéramos pequeñas hormigas y a decisión propia quitarnos los zapatos para conectar mejor con la naturaleza, idea de la maestra Martha; lo cual ayudó a que muchos/as de ellos/as lo replicaran y así nos pusiéramos cómodos/as para empezar el espiral.</p> <p>En el inicio de la cadena se encontraba la maestra en formación Luisa, quien les ayudaba a pasar los elementos previamente clasificados y así los hicieran llegar al final de dicha fila, en la mitad la profe Martha los/as ayudaba cuando era necesario, y, al final se encontraba un grupo de 3 estudiantes, quienes se encargaron de ubicar y acomodar el espiral en la montaña donde se decidió realizar la creación, en compañía de la maestra en formación Sara, quien los ayudó a acomodar cada elemento e ir dándole la forma de espiral.</p>
--	---

<p>CIERRE</p>	<p>Finalmente nos ubicamos alrededor de la espiral, una vez allí conversamos en torno al trabajo colaborativo y la representación de la espiral, entiendo que su significado en algunas comunidades indígenas hace referencia al constante movimiento del conocimiento, el cual se da de adentro hacia afuera.</p>
----------------------	--

3. Talleres:



UN BARQUITO PARA SOÑAR

Propósito(s):

Construir de manera individual y reflexiva un barco de papel, que contenga un mensaje para mi “yo” del futuro, donde se plasme la autopercepción y deseos como sujeto activo y transformador de mi contexto; retomando las fuentes hídricas de Colombia (ríos, mares, lagos, etc.) por donde me gustaría que viajara mi barco.

Justificación: Entender nuestro paso por el mundo como un acto profundamente significativo y enriquecedor no solo para uno mismo, sino para quienes atraviesan en el caminar, resulta fundamental para transformar las prácticas dañinas que no solo se cometen contra la madre tierra sino también hacia mi como primer territorio que habito, es por ello que, retomando a Soto, es necesario recordar que “(...) Habitar no es un estar estático, contemplativo o tener bajo control y dominio, es un movimiento interno del cuerpo que se despliega en intenciones prácticas, afectivas y cognitivas que hace despertar y parir la condición dual de la vida material y espiritual”. (Soto, 2017).

Eje articulador: Agua

ÁREA DEL SABER	ESTÁNDARES	ABORDAJE
Lenguaje	<p style="text-align: center;">Lenguaje</p> <p><u>Producción textual:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elijo un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta un propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto. <p><u>Literatura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción, etc. • Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. <p style="text-align: center;">Ciencias sociales:</p> <p><u>Relaciones espaciales y ambientales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifico y describo características de las diferentes regiones naturales del mundo (desiertos, polos, selva húmeda tropical, océanos...). <p style="text-align: center;">Ciencias naturales</p> <p><u>Entorno físico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezco relaciones entre objetos que tienen masas iguales y volúmenes 	<p><u>Momento inicial:</u> Para iniciar, se realiza una lectura en voz alta del libro “Letras al carbón” de Irene Vasco, donde se socializa no solo la importancia de la lectura y la escritura, sino también el valor social, cultural y significativo que tienen las cartas escritas a mano en un momento social como ahora, donde prima la tecnología.</p> <p><u>Momento central:</u> Para este momento se da el espacio y el tiempo para que cada niño/a realice su carta con tranquilidad y privacidad, no sin antes tomar unos minutos de meditación y reflexión que permita a cada uno/a conectar de forma simbólica con el taller. Luego, de escribir la carta, se arma el barco de papel.</p> <p><u>Momento de cierre:</u> Para finalizar, ponemos los barcos en un recipiente grande que simbolice el canal hídrico por el que viajará el barco durante los años siguientes. Dando cierre a este taller desde la esperanza y la función transformadora de los/as niños/as en la sociedad.</p>


	diferentes o viceversa y su posibilidad de flotar.	
--	--	--

4. Link material pedagógico: Crear desde y para el territorio.

<https://drive.google.com/file/d/1a9EmjK->

[BxWVDVQDLFjDxSruecurTks9/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1a9EmjK-BxWVDVQDLFjDxSruecurTks9/view?usp=sharing)

5. Permisos autorización uso de imagen:

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

AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha la Calera 01 oct 2014
 Yo Leidy Yneth Jimenez Godoy identificada con C.C. C.E. No.
101163114 expedida en la Calera representante legal del menor
Juan Nicolas Ayala Jimenez identificado con T.I. NUIP No.
101960344 declaro que he sido informado por LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 (en adelante la UPN), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en
 la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012,
 Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección
 de datos personales de la Universidad, disponible en la página web www.pedagogica.edu.co, actuará como
 Responsable del tratamiento de mis datos personales³, necesarios para el cumplimiento de la misión de la UPN,
 obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar,
 transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para
 otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o
 fraudulento incluso por terceros.

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

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

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

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

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

Leidy Jimenez
 FIRMA

Nombre: Leidy Yneth Jimenez

Identificación: 101163114

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

⁴ Son datos sensibles aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial
 o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promuevan
 intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual,
 y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).