

UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
NATURALES Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA FRANCISCO DEL ROSARIO VELA DE LETICIA (AMAZONAS
COLOMBIA), DESDE UNA PERSPECTIVA SENSIBLE, INTERCULTURAL Y
ARTÍSTICA CENTRADA EN EL CUIDADO DE LA VIDA.



Angie Tatiana Guarín Trujillo

Sistematización de
experiencia pedagógica



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

**UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS
NATURALES Y LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
FRANCISCO DEL ROSARIO VELA DE LETICIA (AMAZONAS COLOMBIA), DESDE
UNA PERSPECTIVA SENSIBLE, INTERCULTURAL Y ARTÍSTICA CENTRADA EN
EL CUIDADO DE LA VIDA.**

Autora

Angie Tatiana Guarín Trujillo

Código 2020227011

Grupo de Investigación: Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural

Líneas de investigación: Bioarte

Modalidad Trabajo de Grado: Experiencia pedagógica.

Directora

Andrea del pilar Rodríguez Fierro

Mgs en Estudios Sociales

Universidad pedagógica nacional

Departamento de Biología, Facultad de Ciencia y Tecnología

Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental

Bogotá, D.C.

2025

TABLA DE CONTENIDO

Resumen	10
Abstract.....	11
1. Contextualización	15
2. Planteamiento del problema	39
3. Pregunta problema	48
4. Objetivos	49
4.1. Objetivo General	49
5. Justificación.....	50
6. Antecedentes	54
6.1. Enseñanza de las ciencias.....	54
6.2. Interculturalidad	56
6.3. Cuidado de la vida	58
6.4. Sistematización de experiencias	59
6.5. Emocionalidad en la educación	60
6.6. Sensibilidad artística	63
7. Marco teórico	64
7.1. Cuidado de la vida	64
7.2. Emocionalidad en la educación	65
7.3. Enseñanza de las ciencias.....	66
7.4. Sistematización de experiencias	67
7.5. Interculturalidad	68
8. Marco metodológico	71
9. Diseño metodológico	74
9.1. Caracterización de la experiencia de práctica pedagógica y didáctica, fases de investigación: Una propuesta general de método en “cinco tiempos”.....	74
9.1.1. El punto de partida: la experiencia	74
9.1.2. Formular un plan de sistematización	78
9.1.3. La recuperación del proceso vivido	79
9.1.4. Las reflexiones de fondo	81
9.1.5. Los puntos de llegada	82
10. Resultados	85
10.1. Caracterización de la práctica.....	85

10.1.1.	Entrevista estructurada, lectura de contexto	92
10.1.2.	Encuadernación de bitácoras botánicas.....	99
10.1.3.	Observación directa de hojas, uso de técnicas de ilustración y registro en diario de campo	105
10.1.4.	Análisis audiovisual y reflexión colectiva documental “Antes que sea tarde”	108
10.1.5.	Práctica experiencial en compostera, con componente socioemocional emergente	111
10.1.6.	Práctica didáctica “Ecosistemas” usada como soporte teórico y guía de contenidos.	116
10.1.7.	Actividad dentro del Plan de Trabajo CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático) Cartografía corpo – emocional	120
10.2.	Categorías.....	125
10.2.1.	Inspiración.....	126
10.2.2.	Ayuda.....	128
10.2.3.	Interculturalidad	130
10.2.4.	Emociones	133
10.2.5.	Cuidar la vida	136
10.2.6.	Cómo el profe cuida la vida.....	139
10.3.	Propuesta pedagógica	142
10.3.1.	Herbario ilustrado: una experiencia para cuidar la vida desde el territorio	142
10.3.2.	Configuración de la propuesta pedagógica.....	143
10.3.3.	Fundamentación de la propuesta	143
10.3.4.	Cada categoría aporta un sustento específico a la propuesta.....	144
10.3.5.	Objetivo general	145
10.3.6.	Características	145
10.3.7.	Estructura y actividades derivadas de las categorías	145
10.4	El rol docente.....	148
10.4.3.	Articulación de la propuesta con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)	156
10.4.4.	Relación de la propuesta pedagógicas con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales	157
10.5.	Reflexión pedagógica frente al cuidado de la vida en Colombia y su implicación en la práctica docente.	159
11.	Conclusiones	163
12.	Referencias	166
13.	Anexos	172

TABLA DE ILUSTRACIONES

Figura 1. Mapa satelital triple frontera, ubicación Institución Educativa Francisco del Rosario Vela.....	18
Figura 2. Institución Educativa Francisco del Rosario Vela.....	20
Figura 3. Nombres del río Amazonas según pueblos originarios.....	21
Figura 4. Mural Trapecio amazónico.....	23
Figura 5. Triple frontera Leticia-Amazonas.....	24
Figura 6. Cartel informativo sobre pirañas de la región.....	28
Figura 7. Victoria amazónica.....	28
Figura 8. La faríña como centro de mesa.....	31
Figura 9. Pirarucú.....	31
Figura 10. Danzas típicas de la región amazónica.....	33
Figura 11. Institución Educativa Francisco del Rosario Vela. Padilla.....	34
Figura 12. Atardecer en el barrio la Esperanza, zona de iglesias cristianas.....	34
Figura 13. Grupo 401, lectura de contexto.....	36
Figura 14. Diario de campo personal.....	81
Figura 15. Entrevista estructurada, lectura de contexto.....	82
Figura 16. Diarios de campo de los estudiantes (bitácora botánica).....	83
Figura 17. Planeaciones de clase y registros de desarrollo.....	83
Figura 18. Mapa corpo afectivo 1.....	84

Figura 19. Cuestionario reflexivo sobre el documental Antes que sea tarde.....	85
Figura 20. Círculo de la palabra	85
Figura 21. Observación de micro ecosistemas con estereoscopio.....	86
Figura 22. Declaraciones literales de estudiantes 1.....	89
Figura 23. Declaraciones literales de estudiantes 2.....	89
Figura 24. Declaraciones literales de estudiantes 3.....	90
Figura 25. Declaraciones literales de estudiantes 4.....	91
Figura 26. Declaraciones literales de estudiantes 5.....	92
Figura 27. Imagen referente del proceso de cosido.....	95
Figura 28. Bitácoras botánicas artesanales.....	97
Figura 29. Declaraciones literales de estudiantes 6.....	98
Figura 30. Creaciones gráficas de los estudiantes.....	100
Figura 31. Declaraciones literales de estudiantes 7.....	101
Figura 32. Análisis antes de que sea tarde.....	103
Figura 33. Planeación y ejecución de clase composteras.....	106
Figura 34. Diapositivas clase ecosistemas.....	109
Figura 35. Declaraciones literales de estudiantes 8.....	111
Figura 36. Declaraciones literales de estudiantes 9.....	111
Figura 37. Mapa corpo afectivo 2.....	113
Figura 38. Declaraciones literales de estudiantes 10.....	114
Figura 39. Mapa corpo afectivo 3.....	116
Figura 40. Prácticas artísticas.....	118
Figura 41. Expresiones creativas.....	119
Figura 42. Ayuda.....	120

Figura 43. Conocimientos.....	124
Figura 44. Mapa corpo afectivo 4.....	127
Figura 45. Declaraciones literales de estudiantes 11.....	130
Figura 46. Profesora en formación.....	133

TABLA DE ANEXOS

Figura 1. Ejemplo del análisis documental de cada antecedente	173
Figura 2. Matriz de análisis categórico de la experiencia de practica.....	174

TABLAS

Tabla 1. Cronograma de actividades, centro de interés, embellecimiento y cultura del cuidado de la vida.....	71
Tabla 2. Cronograma de actividades para sistematizar la experiencia.....	78
Tabla 3. Preguntas orientadoras, lectura de contexto.....	88

Dedicatoria

A la vida en Colombia, para que todos tengamos el derecho a sentir, expresarnos y ser completamente libres, escuchados y respetados como iguales.

Agradecimientos

Le agradezco a la niña de cinco años que imagino a detalle toda su vida, y que se esfuerza aún día a día para cumplir sus sueños, pues esta experiencia universitaria fue más de lo que pensaba, logre viajar, socializar, pensar y conocer; lugares personas, emociones, sensaciones exquisitas. Descubrí que Colombia y la vida en todas sus formas es maravillosa y vale la pena disfrutarla, estudiarla, enseñarla y cuidarla día a día.

A mi madre Sandra Trujillo que, aunque dudosa y con más miedo que yo seguramente, me acompañó y celebró cada paso como si fuera de ella también, a mi abuela Gladys Avella que me cuido y enseñó a cuidar. A Jordy Benavides que siempre confió en mí y me apoyó de todas las maneras posibles para que no me rindiera.

A mis amigas y amigos del proceso dentro y fuera de la universidad: Burgos. J, Zamora. V, Santiago. P, Villate. D, Rojas. H, Bernal. L, Zamudio. O. Que me brindaron un lugar seguro de aprendizaje no solo académico, científico, profesional, sino como humanos al abrir no solo la puerta de sus hogares si no de su ser. Y permitirme ser vulnerable y real frente a ellos.

A todo el resto de mi familia por guiarme, escucharme y sostenerme en esta etapa de mi vida.

Por supuesto agradezco hoy al Amazonas colombiano específicamente a la ciudad de Leticia que me abrazó y protegió desde su fascinante cultura, gracias por la música, la comida, las palabras y los bailes que nunca podré olvidar y que desde entonces son parte de mi cotidianidad.

Gracias al Pacho Vela por enseñarme a ser profe rural, por mostrarme los retos y oportunidades de un contexto ajeno a mi realidad urbana en Bogotá. Por ser tan abiertos a

escuchar ideas y a mis propuestas, a todos los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) que me enseñaron tanto y aprendieron junto a mí lo que en mi corta experiencia y genuino conocimiento pude brindarles.

A los profes: Angie Carvalho tutora y Paulina Gutiérrez asesora de mi práctica, Andrea del Pilar Rodríguez asesora de este trabajo de grado y a el rector de la institución Héctor Carvajal, quienes con su vasto conocimiento aconsejaron y potencializaron el diseño, implementación, sistematización, reflexiones y resultados expuestos en este documento.

Resumen

Este trabajo de grado tiene como propósito configurar una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela de Leticia (Amazonas Colombia), desde una perspectiva sensible, intercultural y artística centrada en el cuidado de la vida. En este sentido, la práctica se desarrolla como una experiencia pedagógica que involucra el territorio y los saberes comunitarios, proponiendo una educación científica que trasciende la transmisión de contenidos y se orienta hacia una ética del cuidado, la sensibilidad y el arte en relación con la vida.

El trabajo de grado se desarrolló en modalidad de sistematización de experiencia pedagógica, orientada por el enfoque de los “cinco tiempos” propuesto por Jara (2018): 1. El punto de partida: la experiencia, 2. Formular un plan de sistematización, 3. La recuperación del proceso vivido, 4. Los puntos de llegada y 5. Las reflexiones de fondo. Que permitió analizar de manera crítica y reflexiva las vivencias en el aula. A partir de esta metodología se caracteriza la experiencia de práctica pedagógica y didáctica, se identificaron categorías como cuidado de la vida, interculturalidad, emocionalidad, inspiración y como el profe cuida la vida. Se diseñó como producto central un herbario ilustrado en forma de propuesta pedagógica. Este dispositivo didáctico integra la observación científica, la ilustración botánica, la escritura y el diálogo de saberes, favoreciendo el aprendizaje significativo y una relación afectiva con los organismos vegetales y la vida en el Amazonas.

Los resultados evidencian que la configuración de la propuesta pedagógica basada en el cuidado de la vida permitió resignificar la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental, promoviendo prácticas más éticas, participativas y contextualizadas. Así mismo, la sistematización hizo visible el impacto del proceso en la forma en que estudiantes y docente se

relacionan consigo mismos, con los otros y con la naturaleza, fortaleciendo una conciencia ambiental crítica. En el contexto colombiano, marcado por la diversidad y la crisis socioambiental, este trabajo aporta una propuesta educativa que entiende la docencia como una práctica de cuidado, capaz de dignificar la vida, resistir las lógicas de explotación y abrir caminos hacia relaciones más justas y sostenibles entre las personas y el territorio.

Palabras clave: Enseñanza de las ciencias, Interculturalidad, Cuidado de la vida, Sistematización de experiencias, Emocionalidad en la educación.

Abstract

The purpose of this undergraduate thesis is to establish pedagogical guidelines for teaching Natural Sciences and Environmental Education in the Colombian Amazon department, through a sensitive, intercultural, and artistic perspective centered on the dimension of "care for life." The research stems from the challenge of transforming traditional educational practices to foster a dialogue with the biological, cultural, and territorial diversity of the Amazon, recognizing that human and non-human life form an inseparable web. In this sense, the study was conducted at the Francisco del Rosario Vela González Educational Institution in Leticia, Amazonas, as a situated process that articulates teaching experience, the territory, and community knowledge. It proposes a scientific education that transcends the mere transmission of content, moving toward an ethics of care, sensitivity, and relationship with the environment.

The project was developed through the systematization of a pedagogical experience, guided by the "five steps" approach proposed by Jara (2018), which allowed for a critical and reflexive analysis of the classroom process. Based on this methodology, the milestones of the experience were defined, identifying categories such as care for life, biocultural memory,

emotionality, territory, and sensitivity. The core product designed was an illustrated herbarium accompanied by a pedagogical module. This didactic tool integrated scientific observation, botanical illustration, writing, and the "dialogue of knowledges", fostering meaningful learning and an affective bond with plants and the Amazonian territory.

The results demonstrate that configuring pedagogical guidelines based on the care for life allowed for the re-signification of Natural Science and Environmental Education teaching, promoting more ethical, participatory, and contextualized practices. Furthermore, the systematization revealed the impact of the process on how students and teachers relate to themselves, others, and nature, strengthening a critical socio-environmental awareness. In the Colombian context, marked by diversity and socio-environmental crises, this work provides an educational proposal that understands teaching as a practice of care one capable of dignifying life, resisting the logic of exploitation, and opening paths toward more just and sustainable relationships between people and their territory.

KEYWORDS: Science teaching, Interculturality, Care for life, Systematization of experiences, Emotionality in education.

Introducción

La amazonia colombiana constituye uno de los territorios con mayor diversidad biológica y cultural del planeta, es uno de los más vulnerables frente a los impactos del extractivismo, la deforestación, la crisis climática y los modelos de desarrollo que desconocen las dinámicas propias de la vida y del territorio. En este contexto, la educación adquiere un papel fundamental no sólo como medio de transmisión de conocimientos, sino como espacio de formación ético, político y sensible frente al cuidado de la vida. La enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental, en particular, se enfrentan al desafío de trascender enfoques fragmentados y tecnicistas para dar lugar a prácticas pedagógicas que reconozcan la interdependencia entre los humanos, la naturaleza, la cultura y la sensibilidad.

Este trabajo de grado surge de una experiencia pedagógica situada en el Amazonas colombiano, específicamente en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela de Leticia, donde la diversidad biocultural del territorio interpela constantemente las formas tradicionales de enseñar y aprender. A partir de esta experiencia, se plantea la necesidad de configurar una propuesta pedagógica que articule el conocimiento científico con los saberes ancestrales, la memoria biocultural, la sensibilidad artística y las emociones, comprendiendo que el aprendizaje ocurre no solo desde la razón, desde el cuerpo, el afecto y la relación con otras vidas. Desde esta perspectiva, el cuidado de la vida se asume como eje estructurante de la práctica educativa y como principio ético que orienta la formación de sujetos capaces de reconocerse como parte de una red viva.

En este marco, la investigación se orienta por la pregunta: ¿Cómo configurar una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela de Leticia (Amazonas Colombia), desde una

perspectiva sensible, intercultural y artística centrada en el cuidado de la vida? para dar respuesta, se opta por la sistematización de experiencias como metodología de investigativa, lo que permite recuperar, analizar e interpretar críticamente la práctica docente desarrollada, identificar sus aprendizajes y transformaciones, y proyectarlos en forma de una propuesta pedagógica. De esta manera, el trabajo busca aportar a la construcción de una educación ambiental y científica que, desde el territorio amazónico, contribuya a la dignificación de la vida, al fortalecimiento de la conciencia socio ambiental y a la formación de comunidades educativas comprometidas con la sostenibilidad y la justicia ecológica.

1. Contextualización

Para la comprensión del presente trabajo de grado, desarrollado en modalidad de sistematización de experiencia pedagógica, se presenta una descripción contextual de todos los aspectos que pude comprender mientras habite el territorio amazónico como docente investigadora en formación y además, desde perspectivas sociales, culturales, políticas, geográficas, históricas, económicas que entre muchas otras pretenden situar al lector en el espacio tiempo exacto en él que se desarrolló no solo la experiencia como practica pedagógica, si no toda la construcción de ideas, actividades y las instituciones y personas involucradas. Quiero iniciar desde una descripción sobre lo que significa para mí la educación: Es un derecho que, en su significado más amplio, es un proceso de emancipación y desarrollo integral que trasciende la transmisión de conocimientos, debe ser un espacio para “pensar de otro modo” (Foucault, 1970, p. 15), rompiendo con el papel histórico de dispositivo disciplinario y posibilitando la formación de sujetos críticos capaces de cuestionar las estructuras de poder, “lo que se viene llamando ‘educar’ en realidad es ‘condicionar’, ‘adoctrinar’, ‘programar’; de este modo, la mal llamada ‘educación’ mata la creatividad, castra la autoestima y mutila la confianza de los niños” por lo que la verdadera educación debe ser consciente y acompañar al individuo para que “descubra su propia forma de mirar, comprender y disfrutar la vida” (Vilaseca, 2019, p. 5). Así, la educación real es un acto liberador y transformador que fomenta la autonomía, la creatividad y la capacidad de vivir en coherencia con valores propios.

La historia de la educación como derecho tiene un recorrido que se remonta al siglo XIX, cuando los Estados comenzaron a reconocer que la educación debía estar al alcance de todas las personas y no solo de los estratos privilegiadas. Ya desde la Revolución Industrial en el siglo XVIII se evidenciaba la necesidad de formar mano de obra calificada para responder a las

exigencias del desarrollo económico y productivo (Bowen, 2015), fue en el siglo XIX cuando la educación empezó a consolidarse como un derecho y no únicamente como un privilegio. En este periodo, países europeos como Francia y Alemania promovieron la creación de sistemas nacionales de enseñanza pública, enmarcados en la idea de que la educación era un servicio de interés social y un factor de unión comunitaria.

Con el paso del tiempo, el derecho a la educación se fortaleció gracias a luchas sociales y movimientos políticos que lo situaron en el centro de los derechos humanos. Este proceso alcanzó un eslabón más con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, la cual establece en su artículo 26 que “toda persona tiene derecho a la educación” (Naciones Unidas, 1948). Más adelante, documentos como el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) reafirmaron la responsabilidad de los estados en la garantía de este derecho (ONU, 1966; UNICEF, 1989).

En Colombia, percibo este proceso como una transición desde un sistema educativo excluyente hacia uno más equitativo. Durante gran parte del siglo XIX y principios del XX, la educación estuvo profundamente marcada por intereses religiosos y políticos que restringieron el acceso. No obstante, la Constitución Política de 1991 representó un punto de partida al reconocer en sus artículos 67 y 68 la educación como un derecho fundamental y un servicio público con función social (Congreso de la República de Colombia, 1991). Posteriormente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) reglamentó este derecho, promoviendo la cobertura, la equidad y la calidad como principios del sistema educativo colombiano (Ministerio de Educación Nacional, 1994).

Soy consciente de que el ejercicio pleno de este derecho sigue enfrentando grandes desafíos en el país, especialmente en relación con la deserción escolar, las brechas de acceso en

zonas rurales, la falta de infraestructura y la desigualdad en la calidad educativa entre regiones. Considero que garantizar la educación no se limita únicamente a asegurar cobertura, implica avanzar en aspectos de pertinencia cultural, equidad y calidad, de manera que todas las personas puedan desarrollar su potencial de forma integral.

Una de las alternativas que surge, precisamente para transformar el tiempo escolar en un espacio de desarrollo integral, garantizando el derecho a una educación de calidad, se titula Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTA/FI 3.0: La cual es una estrategia diseñada por y para los establecimientos educativos oficiales en Colombia, que tiene como propósito aumentar y desarrollar las oportunidades de aprendizaje de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), por medio de una transformación curricular y de un fortalecimiento pedagógico que incorpore el arte, la cultura, el deporte, la actividad física, la ciencia, el pensamiento histórico, la tecnología, la innovación y la estrategia de educación CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático) en las prácticas pedagógicas a través de los centros de interés (Ministerio de Educación Nacional, 2024).

Para ello, el programa es puesto en práctica por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en coordinación con las entidades territoriales certificadas en educación, y realiza un trabajo intersectorial con entidades públicas y privadas. Mediante el enfoque de investigación acción participativa, y con el propósito de llegar a las zonas más apartadas y con mayores desafíos del país, el programa busca garantizar que las oportunidades educativas y la formación integral no se limiten a las grandes ciudades, sino que se extiendan a las áreas rurales y a las comunidades más vulnerables, contribuyendo a reducir las brechas de equidad en el sistema educativo colombiano. En coherencia con lo que el gobierno de Gustavo Petro (2022–2026)

llama “Colombia Profunda”, un término que se fundamenta en el enfoque sociopolítico de Orlando Fals Borda, centrado en la construcción de conocimiento desde las comunidades y sus realidades, y en la educación popular y la conciencia crítica planteadas por Paulo Freire.

Para cumplir con todos estos objetivos, el ministerio de educación establece un convenio con universidades, otras instituciones y organizaciones. Esto permite a estudiantes de últimos semestres realizar sus pasantías o prácticas profesionales como parte del programa de voluntariado, y a otros profesionales o personas interesadas que cumplan los requisitos, vincularse para aportar su experiencia. Así se contribuye a un proyecto social y en casos específicos se cumple con requisitos académicos.

En este orden de ideas, yo Angie Tatiana Guarín Trujillo, estudiante de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), me vinculé al programa como voluntaria y apoyé su implementación en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, ubicada en la ciudad de Leticia, capital del departamento del Amazonas.

Figura 1

Mapa satelital triple frontera, ubicación Institución Educativa Francisco del Rosario Vela

(Google Maps, 2025)



Nota. En este mapa satelital, se evidencia la triple frontera, Tabatinga en Brasil y Santa Rosa de Yavarí en Perú, además se marca el punto exacto de la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela en Leticia.

Desde mi rol como docente en formación, cursé dos de los espacios académicos que corresponden al octavo semestre de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental la UPN: Práctica Pedagógica y Didáctica II y Trabajo de Grado I. Estos espacios de formación los transité simultáneamente con la experiencia y los deberes que exige el MEN entre el 8 de abril y el 21 de junio de 2024. Todo fue parte de un proceso orientado a fortalecer los aprendizajes y la convivencia escolar a través de la generación de vínculos significativos entre la escuela, la comunidad y el entorno natural (Ministerio de Educación Nacional, 2024).

Mi participación en el proceso de formación y acompañamiento situado en el establecimiento educativo, ya mencionado, se dio en función, específicamente, de la consolidación de su centro de interés “Embellecimiento y Cultura del Cuidado de la Vida”, planteado desde la visión y misión del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) “cuidemos la vida para una sana convivencia”. Apoyé la organización, articulación y gestión institucional, de este, mediante una estrategia pedagógica y didáctica basada en la metodología de Waldorf (2010), junto con el cuaderno de campo, para articular el arte con la educación ambiental y así contribuir al cuidado de la vida como condición humana y responsabilidad colectiva. La implementación de mi propuesta educativa fue una estrategia de formación integral con la comunidad educativa y pude trabajar de la mano con los directivos docentes, docentes titulares y el docente orientador en todo el establecimiento educativo, abarcando la mayor cantidad de población posible, teniendo en cuenta la temporalidad de mi estadía (Directiva 003 del 7 de diciembre de 2023).

Mediante este documento de trabajo de grado, pretendo sistematizar los registros obtenidos de la experiencia en general. Durante mi permanencia en el territorio amazónico desarrolle diferentes informes entregados en el marco de los deberes que menciona el MEN a través del viceministerio de educación preescolar, básica y media y la secretaría de educación. Esto facilitó el conocimiento y reconocimiento de la comunidad educativa intervenida con relación a las capacidades, necesidades e intereses frente a la perspectiva del cuidado de la vida.

Todo este proceso fue realizado de manera autónoma, pero con el apoyo de docentes y directivos de la institución, además de capacitaciones y acompañamiento por parte del MEN a través de la tutora que me fue asignada: El diseño, la sistematización y la propuesta educativa,

pensados tanto para la comunidad intervenida: Estudiantes de grado 4°, 5° y 7°, como para otros contextos territoriales similares a Leticia frente a las condiciones educativas.

Figura 2

Institución Educativa Francisco del Rosario Vela. Padilla, L. (2025)



Nota. Esta fotografía muestra la actual fachada de la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela. Un compañero y amigo el profe Luis que actualmente vive en Tabatinga tuvo la amabilidad de enviarme.

A continuación, me permito contextualizar un poco a nivel territorial el departamento del Amazonas colombiano como región de vida y soberanía compartida:

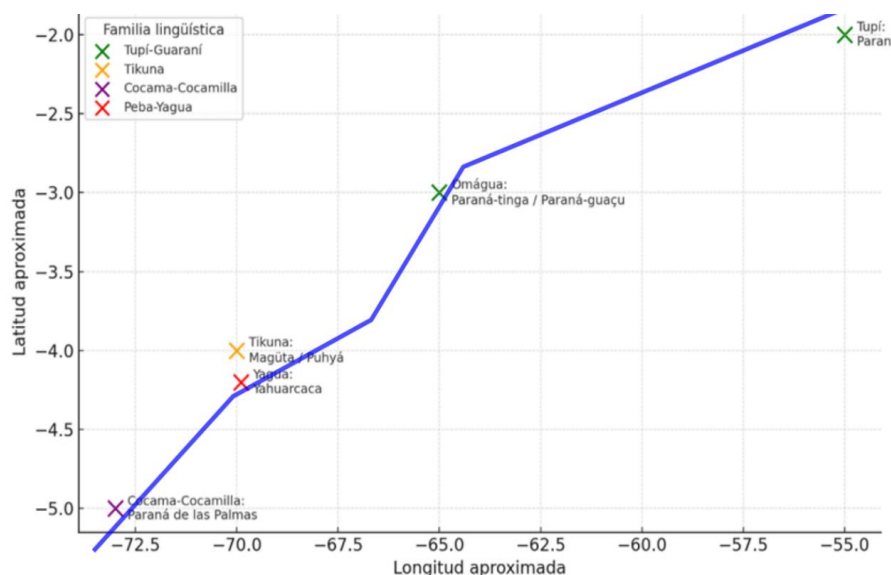
La Amazonía, históricamente habitada por pueblos originarios, fue colonizada según los registros históricos, por parte de los europeos en el siglo XVI, cuando el conquistador español

Francisco de Orellana realizó la primera expedición documentada a lo largo del río Amazonas entre 1541 y 1542. Durante esta travesía, partiendo desde los andes ecuatorianos y descendiendo hasta el atlántico, Orellana recorrió extensos territorios habitados por lo que ellos denominaron comunidades indígenas, muchas de las cuales ofrecieron resistencia a la incursión extranjera. "Este viaje no solo marcó el primer contacto sostenido de los europeos con la selva amazónica, dio el nombre comúnmente conocido del río Amazonas" (Carvajal, 1542/2007).

Luego de que los expedicionarios reportan enfrentamientos con mujeres guerreras a quienes asociaron con las míticas Amazonas" (García, 2005). Sin embargo, presentaré los nombres tradicionales del río Amazonas según distintos pueblos originarios que habitan a lo largo de su cauce.

Figura 3

Nombres del río Amazonas según pueblos originarios. Registro propio Trujillo, A. (2025).



Nota. Cada punto georreferenciado indica la ubicación aproximada de la comunidad, acompañado del nombre que recibe el río en su lengua. Los colores corresponden a la familia

lingüística de cada pueblo (por ejemplo, verde para la familia tupí-guaraní, naranja para la Maguta o Ticuna, púrpura para la Cocama-Cocamilla y rojo para la Peba-Yagua).

Este recurso permite reconocer la diversidad cultural y lingüística asociada al río, así como comprender que el Amazonas no es solamente una entidad geográfica o un símbolo espiritual para las comunidades que lo habitan. Al visibilizar estos nombres, pretendo reivindicar saberes ancestrales que preceden a la denominación dada por los colonizadores europeos.

A partir de este acto de apropiación por parte de los europeos, se inició un proceso de ocupación territorial que fue consolidado posteriormente por los portugueses en la parte oriental del Amazonas, en el marco del Tratado de Tordesillas y los gobiernos republicanos de Brasil, Perú y Colombia (Brito, 1991; Gómez, 2014; Palacios, 1988). Antes de la colonización, los pueblos originarios mantenían relaciones interétnicas estables (Palacios, 1988). La llegada de los europeos implicó esclavización, enfermedades y procesos de aculturación, “comunidades indígenas como los omaguas asentados en el trapecio fueron desplazadas de sus territorios, afectadas por la propagación de enfermedades y la aculturación” (Zárate, 2001).

En Colombia, el departamento del Amazonas, el más extenso del país, se ubica en el extremo sur, compuesto íntegramente por selva húmeda tropical y compartiendo fronteras internacionales con Brasil y Perú (Nuestro Departamento, 2025). En esta región, dentro del trapecio Amazónico, se encuentra Leticia, capital departamental fundada el 25 de abril de 1867 por el gobernador peruano Benigno Bustamante, en un contexto de abandono estatal por parte del gobierno colombiano. El Tratado Lozano Salomón permitió que Perú reconociera la soberanía de Colombia sobre esta franja ribereña. El 17 de agosto de 1928, una comisión colombiana izó por primera vez la bandera nacional en Leticia, marcando el inicio del

y Perú sobre el río Amazonas. En este espacio se encuentran las ciudades de Leticia (Colombia), Tabatinga (Brasil) y Santa Rosa de Yavarí (Perú), lugares donde además de compartir gratas conversaciones con locales, probar su gastronomía y evidenciar su estilo de vida. Interprete como este lugar conforma un territorio de intercambio cultural, social y económico que refleja la interacción constante entre las tres naciones.

Figura 5

Triple frontera Leticia- Amazonas. Registro propio, Trujillo, A. (2024)



Nota. Reconociendo la triple frontera

A continuación, para dar más contexto a nivel histórico frente a la triple frontera y su distribución burocrática y política en relación con los pueblos originarios, me remonto al auge cauchero de finales del siglo XIX y comienzos del XX. Las poblaciones originarias llamadas indígenas fueron utilizadas como mano de obra en condiciones de endeude, esto quiere decir que, a cambio de mercancías básicas impuestas por los caucheros, la población adquiriría deudas impagables que los obligaban a permanecer en un trabajo forzado y sin libertad. Todo esto creó

transformaciones sociales, como dependencia económica y fragmentación cultural (Ullán, 2004; Bolívar & Moya, 2016). “ellos nunca necesitaron dinero, llegaron ‘y les crearon la necesidad’. Llegan nuevas estructuras económicas, nuevas prácticas que rompen con elementos tradicionales” (Corzo, 2021).

Tras la caída del precio del caucho en 1930 y el conflicto colombo peruano 1932–1933, se oficializó la presencia del estado colombiano en el trapecio, esta intervención se limitó durante décadas a las fuerzas militares y a la iglesia. La labor evangelizadora ejerció una fuerte influencia en la identidad cultural de estos pueblos. “hay que recordar que la iglesia fue la que ‘civilizó’ a estas comunidades incluso hoy se ve la resistencia de los misioneros a que los indígenas conserven sus lenguas y tradiciones” (Corzo, 2021). La escolarización, principalmente a cargo de órdenes religiosas, implicó una imposición cultural directa sobre la lengua, la espiritualidad y las prácticas tradicionales. “dentro de las escuelas la gente no podía hablar lo que era la lengua materna porque tenían que hablar español ¿Qué decían las monjas y los curas? Que ese era el idioma del demonio” (p. 16).

Aunque algunos autores señalan que las comunidades adoptaron formas híbridas como el sincretismo y la metamorfosis ritual, que expondré más adelante en este texto, para conservar sus saberes (Goulard, J.P, 2012), hoy se evidencia el desuso del idioma en zonas urbanas “De los años 80 para acá, encuentran una abuela que te va a responder en castellano, pero no te va a responder en lengua materna, aquí en el casco urbano, el 95% de la población no habla lengua materna” (p. 17).

La llegada de la bonanza cocalera en los años setenta profundizó aún más los procesos de aculturación y exclusión. Muchas personas de los pueblos originarios se vieron forzados a trabajar en cultivos ilícitos y el transporte de droga, lo cual tuvo consecuencias profundas sobre

el tejido social. “se rompieron relaciones, incluso dentro de la familia, porque ya la lógica de la economía era la lógica del patrón que manda, que impone la ley. Eso implicó una ruptura cultural muy fuerte porque llega la plata, el trago, la prostitución... que pues pa’ los indígenas los apartó del conocimiento de base” (Corzo, 2021, p. 17). Hoy las consecuencias persisten. Las economías ilegales contribuyeron al incremento del consumo de drogas y alcohol en jóvenes, especialmente en las cabeceras municipales “Lo que más se da es drogadicción y alcoholismo. Algunos de la ciudad influncian a otros que llegan de las comunidades. Algunas niñas se las traen de hecho para ser explotadas sexualmente en Leticia” (p. 17).

Después de entender un poco más a profundidad el territorio amazónico, quiero que conozcan el barrio la Esperanza y Leticia desde su interculturalidad en Armonía con la Naturaleza:

Actualmente a partir de las proyecciones 2023 de población del Censo Nacional de Población y Vivienda (CNV, 2018), se estima que la población del departamento amazónico en el año 2023 era de 85.056 personas, la población indígena era de 53.240 personas, la población negra, mulata, afros era de 615 personas y la población de 15 años y más que se identificó subjetivamente como campesinos era de 10.330 personas. (UPRA, 2025), de las cuales 53.293 habitan la capital y comparten como base económica la agricultura, la explotación forestal de la madera, el turismo ecológico, la pesca y el comercio fronterizo. (Cámara de Comercio de Amazonas, 2021).

Estas actividades económicas se reflejan de manera palpable en el barrio La Esperanza, una zona que mantiene según mis observaciones participantes e interacciones con la comunidad, una cotidianidad armónica entre la convivencia vecinal. En este barrio se encuentran varias infraestructuras clave, como la sede principal de la Institución Educativa Francisco de Rosario

Vela, el Centro de Atención Especializada (CAE), una serie de instalaciones deportivas y recreativas como las piscinas públicas municipales y la cancha multideportiva del barrio.

Con base en información publicada en medios institucionales (Alcaldía de Leticia, 2023; Instituto Amazónico, 2022) y mi caminar en el territorio, identifiqué como en el sistema económico y la zona urbana del barrio La Esperanza se ubican una variedad de Hoteles como Utiane, el Hostal La Esperanza I y el Hostal Selvatrip, que responden a la creciente demanda del turismo ecológico que caracteriza a la región.

Afortunadamente tuve la oportunidad de conocer lugares en los que se practica el ecoturismo como forma de conservación y bienestar a nivel ambiental y social, por ejemplo: La Reserva Natural Victoria Regia, figura 6-7 ubicada a 15 min por el río Amazonas de Leticia, promueve sus actividades directamente en un entorno natural amazónico y educa para la conservación in situ de la flora acuática, especialmente de la emblemática Victoria amazónica.

Figura 6

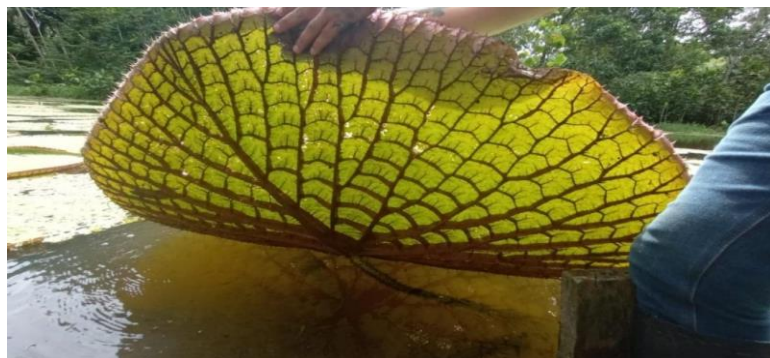
Cartel informativo sobre pirañas de la región. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Divulgación científica de la riqueza en fauna acuática de la región.

Figura 7

Victoria amazónica. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Este espacio turístico fomenta la educación ambiental al sensibilizar a los visitantes sobre la biodiversidad y la importancia cultural de la planta, al tiempo que involucra a comunidades locales en su manejo, generando alternativas económicas sostenibles.

Este panorama contrasta con las tensiones que emergen en torno al turismo en la amazonia. Según Germán Ignacio Ochoa (2019), en su artículo sobre la capitalización del turismo, evidencia un fuerte debate en torno al impacto ecosistémico y social que padecen los pueblos originarios de la región, quienes en muchos casos son desplazados de sus territorios para dar paso a los planes de desarrollo promovidos por industrias locales y extranjeras. Estas iniciativas se presentan bajo el discurso del turismo como motor de crecimiento económico, sin embargo, en la práctica no garantizan la preservación de los lazos bio culturales que sostienen la vida y la cosmovisión de los nativos del trapezio.

De manera paralela, el turismo global se industrializa para responder a intereses foráneos y alimentar proyectos turísticos extranjeros, relegando así las propuestas comunitarias formuladas por los mismos pueblos originarios. Dichas iniciativas, diseñadas bajo las leyes de turismo indígena, han sido incorporadas en sus prácticas y modos de vida como una estrategia

para enfrentar la globalización del turismo en el trapecio amazónico, pero con frecuencia carecen del reconocimiento y apoyo necesario frente a las dinámicas impuestas desde afuera.

Históricamente la presencia del estado es muy precaria en esta parte del país, pero en Leticia y el barrio La Esperanza, se evidencia al contrastar el crecimiento económico no proporcional con el poblacional, pues existe una amplia zona residencial y comercial que se encuentra en incremento, pero las obras viales en construcción y la nueva infraestructura de la urbe llevaba hasta ese momento de mi visita en el 2024 varios meses de ejecución y afectaba la movilidad de los locales en el municipio, impidiendo el acceso a la región, desde el Aeropuerto Internacional Alfredo Vásquez Cobo, ubicado a solo cinco minutos de La Esperanza en tuktuk (vehículo de tres ruedas utilizado como medio de transporte por los locales y turistas para movilizarse de manera terrestre por la zona urbana y rural).

La cercanía de Leticia con las fronteras de Brasil y Perú, donde Brasil es el país más próximo al barrio La Esperanza, convierte a este territorio en un espacio intercultural de gran riqueza étnica, por ser un punto de encuentro de diversos pueblos y tradiciones de importancia global como la fusión de sus lenguas, durante mi estadía en el territorio, note cómo en esta región la vida cotidiana se define por un constante contacto lingüístico. Más que una simple coexistencia de idiomas, las personas mezclan palabras y expresiones de un idioma a otro dentro de la misma conversación. El español, el portugués y las lenguas originarias como el Maguta o Ticuna se entrelazan de forma fluida. Los habitantes de la región no solo cambian de idioma para comunicarse con personas de los países vecinos, se fusionan acentos y estructuras gramaticales.

Esta fusión de las tres fronteras no solo se da en el lenguaje o en la gastronomía, es algo muy característico y único, ya que donde viví, en la casa de la señora María me alimenté de

preparaciones como la fariña, la forofa y el casabe todos derivados a base yuca, alimento primordial de la amazonia, según locales, y que se utilizan como guarniciones para cualquier tipo de comida en los tres países hermanos, otros platos que ame tener el privilegio de probar giran en torno a los majestuosos peces de río como el Pirarucú y la Cachama, preparados de formas ancestrales, como en la Patarasca, donde los asan envueltos en hojas de bijao. Los sabores intensos me cautivaron, especialmente los de aderezos picantes o salsas tradicionales de la yuca brava, y el ají. Además, mi experiencia culinaria se completó con manjares exóticos como el mojoyoy (larva de escarabajo picudo negro de la palma amazónica) comestible que probé crudo, y una gran variedad de frutas únicas de la selva como el copoazú, arazá y mi favorito, el aguaje (fruta tropical que se encuentra principalmente en la región amazónica de América del Sur, particularmente en Perú, Ecuador, Colombia y Brasil que se transforman en jugos y postres, también es conocida como buriti en Brasil).

Figura 8

La fariña como centro de mesa. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. En la fotografía además de la fariña, se muestra la chica morada y el arroz chaufa originarios de Perú, con sancocho de gallina y plátano maduro. Este almuerzo se realizó para una celebración familiar.

Figura 9

Pirarucú. Registro Stephen Álvarez Nat Geo image collection. (2019).



Nota. Además de ser una fuente de proteína importante para la población local, y una fuente de ingreso económico al comercializar su carne. Su rol como depredador ayuda a mantener el equilibrio en los ríos y lagos, regulando las poblaciones de otros peces. Su capacidad para respirar aire lo convierte en una especie clave en ecosistemas con bajos niveles de oxígeno. Culturalmente, el Pirarucú es más que un simple pez; es un ser sagrado en la cosmovisión de pueblos como el Maguta o Ticuna. Su presencia en mitos y leyendas lo convierte en un símbolo de poder y conexión con la naturaleza, reafirmando que su importancia trasciende la mesa para ser un pilar de la identidad de la región (Smith, 2020).

Sin duda, estas experiencias no solo me marcaron a nivel personal, sino que me mostraron que la diversidad a nivel biótico en la triple frontera es un verdadero enlace que une a sus culturas. Todos estos puentes socio ambientales de la región reflejan la identidad compartida y la permeabilidad de las fronteras. Allí en La Esperanza y en general en el territorio amazónico que tuve la oportunidad de conocer, se dice que la nacionalidad es amazónica, no colombiana, ni peruana o brasileña.

Esta nacionalidad es fuertemente expresada en la música, que mezcla tradiciones con influencias de la época colonial en ritmos de origen europeo, como los pasillos y valeses peruanos que se mezclaron con los ritmos originarios y los géneros brasileños como el forró y lambada, creando un sonido único y particular de la región, además de sonidos contemporáneos con orígenes andinos y vallecaucanos desempeñan un papel fundamental en ceremonias, narraciones y encuentros sociales. En toda esta música se escuchan instrumentos como flautas, tambores, sonajeros e instrumentos de cuerda. (Cuaderno de campo, anotaciones personales, abril de 2024)

En el centro cultural ubicado cerca del parque Santander, muchos de los niños, niñas y jóvenes de este y otros barrios, tienen la oportunidad de tomar clases completamente gratuitas para preservar las danzas que complementan esta música y su significado en el territorio, como se muestra en la figura 10.

Figura 10

Danzas típicas de la región amazónica. Registro propio, Trujillo, A. (2024)



Ahora quiero presentarles el contexto social y pedagógico de la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela:

Tanto la fachada como el interior de las instalaciones de la institución educativa son coloridas y con murales que representan escenario selváticos y paisajísticos, gracias al trabajo colaborativo y las iniciativas de los estudiantes con apoyo del docente de artes plásticas y visuales, se han elaborado muestras artísticas que representan el legado del mismo Rosario Vela.

Figura 11

Institución Educativa Francisco del Rosario Vela. Padilla. (2025)

**Figura 12**

Atardecer en el barrio la Esperanza, zona de iglesias cristianas. Registro propio, Trujillo, A.

(2024)



Nota. En el barrio La Esperanza de Leticia, las iglesias cristianas son centros espirituales muy importantes. La mayoría de la población practica una metamorfosis ritual. Como señala

(Goulard, J.P, 2012), proceso en el que los pueblos amazónicos reelaboran los elementos cristianos según sus propias lógicas culturales.

En este contexto, conviven pueblos originarios como los Maguta o Ticuna, Huitoto, Ocaina y Yagua. Fui testigo de que muchos de estos pueblos conservan sus tradiciones ancestrales, que no son solo un legado; son fundamentales para la preservación del equilibrio ecológico y la transmisión del conocimiento a las nuevas generaciones (Ministerio del Interior, 2022).

Todo el contexto mencionado, es la base de los documentos de la escuela. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) se sustenta en un enfoque pedagógico crítico social, que busca la transformación de la realidad y concibe al estudiante como un ser único, con calidad humana, crítica y creativa, que puede formarse integralmente. A su vez, el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) "cuidemos el ambiente para una sana convivencia" promueve un enfoque ecológico y comunitario, buscando la formación y sensibilización de la comunidad (Institución Educativa Francisco del Rosario Vela González, 2018).

Los documentos institucionales me permitieron comprender e indagar sobre las dinámicas que vivencie durante mi práctica pedagógica. En mi rol docente, implemente una estrategia pedagógica y didáctica con los cuatro grupos de la jornada de la mañana, en total 122 estudiantes, entre los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA), en pro de cumplir con los objetivos de la institución y reconocer la perspectiva sobre cuidado de la vida en la comunidad educativa de la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela de Leticia Amazonas.

Orden y distribución de población estudiantil con la que se trabajó:

- Grado 401: 26 estudiantes
- Grado 501: 41 estudiantes
- Grado 701: 30 estudiantes
- Grado 702: 25 estudiantes

Figura 13

Grupo 401, lectura de contexto. Registro propio. Trujillo, A. (2024).



Nota. Aquí en esta fotografía está plasmado el primer encuentro de socialización con el grupo 401, allí además de presentarme y dialogar con el docente a cargo y con el grupo. Implementé una entrevista para conocer los intereses, necesidades y potencialidades de cada estudiante. Cabe destacar que esta dinámica se realizó con el total de la población con la que se trabajó.

He caracterizado a esta población por su diversidad étnica, destacando la presencia de niños, niñas y jóvenes de pueblos indígenas como Maguta (Ticuna), Yagua y Cocama, cuyas cosmovisiones se representan desde apellidos como: Yukuna “El pueblo originario que habita en

los departamentos de Amazonas, Putumayo y Vaupés, que, según (Arango & Sánchez, 2004), su población es de 550 personas; aunque las cifras del DANE son de 396. El Yukuna es una lengua perteneciente a la familia lingüística Arawak, que, según el Ministerio de Cultura es hablado habitualmente por un número aproximado de 188 individuos. Los adultos transmiten la lengua a las generaciones más jóvenes mediante el uso constante en la mayoría de los contextos sociales. Espacios como el hogar y la escuela son los más frecuentes”. Otros apellidos cargados de historia territorial dentro de la población estudiantil son: Piaguaje, Mirikiri, Andoque etc. En la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, las conversaciones en las que se habla idioma madre u originario, son fluidas y comunes.

La brecha en edades en la población estudiantil varía de los 9 años hasta 18 años se pone en evidencia por las fechas de nacimiento de cada alumno expuestas en sus listas de asistencia y la existencia normalizada de aulas multigrado. Aunque esta brecha plantea desafíos convivenciales donde la comunicación entre niños y adolescentes es diferente, el cuidado permite relacionarse con personalidades y formas de entender el mundo diversas, “según la madurez mental y los procesos cognitivos individuales, se potencia la interacción y colaboración entre ellos” (Cuaderno de campo, anotaciones personales, mayo de 2024).

Durante el proceso, identifiqué una notable diversidad de intereses en el estudiantado. Muchos se inclinan hacia el cuidado ambiental o profesiones de servicio como medicina y docencia, mientras que otros manifiestan afinidad por el deporte, el arte y las ciencias exactas. A nivel general son activos, sociables y con facilidad para la expresión corporal y oral. A pesar de algunas dificultades en lecto escritura y matemáticas, su interés, participación y empatía hacia el entorno natural se destacan. Para llegar a estas conclusiones, implementé actividades como una encuesta estructurada de respuestas abiertas.

2. Planteamiento del problema

La Amazonía colombiana, territorio de enorme diversidad biocultural, enfrenta una crisis histórica agravada por el abandono estatal, la violencia estructural y la degradación ambiental. En la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela de Leticia, se reflejan estas problemáticas desde las limitaciones materiales, sociales y pedagógicas que dificultan el desarrollo de una educación pertinente al lugar. A pesar de los esfuerzos institucionales para mitigar estas situaciones, persiste una desconexión entre el currículo oficial y las formas de vida amazónicas. La enseñanza de las ciencias aún continúa respondiendo a un modelo fragmentado y un poco ajeno a muchas cosmovisiones originarias lo que produce un despojo no solo territorial, también epistémico. En este contexto, surge la necesidad de reconfigurar la escuela como un espacio de reconocimiento mutuo donde el cuidado y el diálogo son mediadores.

El bioma amazónico está compuesto por múltiples ecosistemas terrestres y acuáticos interdependientes, con una biodiversidad extraordinaria, única e irremplazable, así como una compleja serie de interacciones biogeográficas. Estos ecosistemas actúan en conjunto con la atmósfera y forman un mecanismo de regulación climática a escala continental, uno de los elementos fundamentales del sistema climático del planeta. Esta interconexión implica que la degradación que ocurre en una parte afecta a todo el sistema (Vergara, 2022).

Según el International Crisis Group (2023), dentro de la Amazonía, los territorios que son escenario de talas y explotaciones mineras legales e ilegales, cultivos de coca y narcotráfico enfrentan los peores daños ecológicos y la mayor violencia. Estas áreas a menudo coinciden con las tierras ancestrales de los pueblos originarios, quienes históricamente han desempeñado un papel crucial en la protección de la selva tropical. Por ello, no sorprende que las redes criminales que saquean la riqueza de la amazonia hayan convertido a los activistas ambientales en sus

principales objetivos militares. En 2022, uno de cada cinco asesinatos de defensores ambientales y del territorio a nivel mundial tuvo lugar en la amazonia, siendo Colombia y Brasil los dos países más peligrosos para quienes desarrollan esta labor.

Los niveles de violencia en la Amazonía son altos, incluso para los estándares de América latina y el Caribe, una región que, con sólo el 8% de la población mundial, representa el 29% de los homicidios en todo el mundo. Las tasas de homicidio en la amazonia superan los promedios regionales. Esta violencia se produce en zonas rurales y pequeñas ciudades que suelen estar fuera del radar de los gobiernos nacionales y por ello es con frecuencia ignorada. (El economista, 2019).

En Colombia el departamento del Amazonas ha enfrentado una crisis histórica, marcada por problemas de larga data arraigados en la falta de presencia estatal. El departamento enfrenta diversos desafíos ya que presenta una infraestructura deficiente, servicios básicos limitados, un desarrollo económico insuficiente y la presencia de grupos armados no estatales y grupos transnacionales de crimen organizado. Esto ha ocasionado problemas generalizados de pobreza, exclusión, marginación y protección, como el reclutamiento, la explotación infantil, los homicidios, las amenazas, la extorsión, la violencia basada en género (VBG) y el desplazamiento forzado (ACAPS, 2024).

En la región hay altas tasas de suicidio, en particular en las comunidades indígenas, con factores asociados que incluyen la degradación de los hábitats naturales, el abuso de sustancias y la pérdida de identidad cultural (ACAPS, 2024). Según Velásquez (2021), de acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), entre 2010 y 2019 el 87,1% de los suicidios reportados en Amazonas se presentaron en personas entre los 15 y 44 años. Aunque se desconoce el grupo étnico al que pertenecían, un estudio realizado por el Observatorio del

Bienestar de la Niñez (OBN) en 2018 revela que el suicidio de indígenas representa la mayoría de los casos. Estas cifras podrían ser más altas en los Maguta o Ticuna, y otras comunidades y edades debido a que algunos casos no se notifican a las entidades correspondientes, otros se clasifican como muertes por accidentes e intoxicaciones y la dispersión territorial y débil presencia estatal dificultan el reporte.

En contextos como el amazónico, donde la vida, el territorio y la cultura forman una red vital e indivisible, la educación formal colombiana continúa operando bajo un modelo hegemónico, fragmentado y profundamente colonial. Como plantea Vasco Uribe (2002), la etnoeducación, lejos de haber sido una construcción autónoma de los pueblos originarios, fue una política educativa institucional adoptada por el estado colombiano para incorporar de forma superficial elementos culturales en la escuela, sin cuestionar las estructuras pedagógicas, curriculares ni epistemológicas dominantes. Esto ha generado un tipo de formación que desarticula los saberes originarios de sus contextos, convirtiendo prácticas cargadas de sentido, como la elaboración de artesanías o el trabajo en las huertas escolares en simples actividades manuales, vacías de cosmovisión, espiritualidad y memoria, “los indígenas se educan para no ser indios” (p. 10), porque el conocimiento escolar rompe con su tejido social y vital. Esta situación se agrava en la enseñanza de las ciencias, donde el conocimiento se presenta como universal, neutral y parcelado, reproduciendo una visión positivista del mundo incompatible con el pensamiento originario, que no separa objeto y sujeto, naturaleza y sociedad, mito y experiencia. En lugar de reconocer la selva como un espacio vivo, donde piedras, agua, rayos y nubes son seres con historia y relación, como lo hacen los pueblos originarios, el aula insiste en un paradigma donde la naturaleza es recurso y objeto de control (p. 12–13). La imposición de esta racionalidad occidental en territorios como Amazonas constituye una nueva forma de

despojo: ya no solo material, sino epistemológico. Por ello, la lucha por la tierra no es simplemente una reivindicación agraria, sino una defensa radical de su forma de vida y de su manera de conocer. “El territorio no es solo un espacio físico sino un conjunto de relaciones históricas” (p. 6), y su pérdida implica la pérdida de la sociedad que lo habita y significa.

Todas estas cuestiones ya mencionadas, referentes no solo a nivel mundial, nacional y departamental, se hicieron visibles en el desarrollo de la práctica pedagógica y didáctica integral educativa mediante un trabajo de investigación acción participativa en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela que además de enfrentar desafíos similares a otras instituciones de la región, como limitaciones en infraestructura, recursos educativos y económicos. Muestra un panorama donde la mayoría de los niños, niñas y jóvenes que asisten a la institución educativa deben transitar diariamente por vías en condiciones precarias. Aunque algunas están pavimentadas, muchas otras presentan un deterioro considerable, con huecos profundos, escombros, troncos de árboles caídos, e incluso desechos como electrodomésticos o llantas abandonadas que dificultan el paso. Los estudiantes suelen movilizarse en motocicletas que pertenecen a familiares, vecinos o personas que ofrecen el servicio de mototaxi. Algunos, especialmente quienes viven en sectores más alejados, cuentan con ruta escolar, y gran parte de la comunidad utiliza los llamados "tuktuk" o motocarros como medio de transporte alternativo.

Esta situación se agrava durante las épocas de lluvia, cuando muchas de las calles se inundan, obstaculizando aún más el acceso a la institución. A esto se suma que el sistema de alcantarillado actualmente se encuentra en proceso de renovación, al igual que la vía internacional, que está siendo reconstruida con el fin de mejorar la movilidad. No obstante, estas intervenciones, aunque necesarias, han generado problemas temporales que dificultan aún más

el acceso, especialmente en zonas como el barrio La Esperanza donde se ubican las instalaciones del colegio.

A estas condiciones de acceso se suman las limitaciones propias de la infraestructura escolar, pues dentro del “Pacho Vela”, como la comunidad educativa llama de cariño a la institución, las condiciones físicas de las aulas de clase evidencian importantes carencias que afectan el bienestar y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. En primer lugar, no se cuenta con ventiladores que permitan mitigar las altas temperaturas propias del clima local, lo que genera incomodidad y dificulta la concentración durante las jornadas escolares. A esto se suma la intermitencia en el servicio de energía eléctrica, e incluso su ausencia total en algunas zonas de la institución, lo que limita el uso de recursos tecnológicos y pedagógicos.

Aunque la infraestructura no representa un riesgo estructural inmediato, no responde adecuadamente a las condiciones bióticas y abióticas del territorio. La mayoría de los pupitres están deteriorados y en algunos salones ni siquiera hay suficientes para que cada estudiante cuente con uno propio y en ocasiones, deben ser compartidos. Las instalaciones, en general, se encuentran visiblemente desgastadas, con paredes rayadas y sin un mantenimiento regular que permita su conservación adecuada.

En cuanto a los recursos educativos especializados, la institución no dispone de laboratorios de física ni química, lo que limita la enseñanza de las ciencias desde una perspectiva práctica experimental. La sala de sistemas enfrenta serias limitaciones: el internet es prácticamente inexistente y los dispositivos disponibles son antiguos y escasos para la demanda de la comunidad educativa.

Pese a las dificultades, se ha anunciado la implementación del proyecto enfocado en Tecnologías de la Información y la Comunicación TIC, que contempla la inauguración de dos nuevas aulas dotadas con aproximadamente 60 laptops de última generación y recursos tecnológicos como consolas Xbox. Este proyecto representa una oportunidad significativa para cerrar brechas digitales, y se hizo entrega oficial al colegio a mediados del mes de junio del 2024.

Junto a estas limitaciones materiales, se presentan problemáticas relacionadas con la convivencia y el clima escolar. Pues el ambiente dentro de las aulas se percibe cargado de tensión. Hay una constante sensación de hostilidad que se manifiesta en agresiones físicas y verbales entre los estudiantes. Los docentes muchas veces sobrepasados por el desorden y la falta de recursos para manejarlo, terminan elevando la voz con frecuencia. El llamado de atención en forma de grito se vuelve algo casi permanente en el aula, lo que dificulta la creación de un espacio tranquilo y propicio para el aprendizaje.

Se presentan situaciones preocupantes relacionadas con el consumo de sustancias psicoactivas (SPA), especialmente a partir de sexto grado. Esta realidad no solo afecta a los jóvenes en su desarrollo personal, incrementa los niveles de riesgo y vulnerabilidad dentro de la institución. El acoso escolar es otro de los grandes retos, se expresa principalmente en agresiones relacionadas con el género, el color de piel y la nacionalidad, lo que deja ver cómo el racismo, la xenofobia y la discriminación aún tienen un espacio dentro de los pasillos del colegio.

Frente a todo esto, la atención en salud mental es claramente insuficiente. La institución cuenta con una sola profesional encargada de este campo, quien además debe asumir funciones administrativas, por lo que el acompañamiento emocional y psicológico a los estudiantes es

limitado. Esto es especialmente grave en un contexto donde muchos de ellos y ellas niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) atraviesan situaciones socioemocionales complejas dentro y fuera del colegio, y donde se hace urgente una mano amiga que sepa escuchar y orientar.

Tampoco existen apoyos adecuados para estudiantes que perciben y entienden el mundo de forma diferente. Casos como el autismo, la microcefalia, el síndrome de down u otro tipo de neuro divergencias no reciben la atención pedagógica que requieren, y los niños que lo viven terminan adaptándose solos a un sistema que no fue pensado para ellos. Esta falta de inclusión preocupa porque deja claro que aún estamos lejos de una educación que abrace todas las formas de ser y aprender.

El hacinamiento es otra realidad que salta a la vista: salones llenos, con más estudiantes de los que el espacio puede albergar, lo que impide no solo un acompañamiento más empático, si no una atención más cercana. A esto se suma la presencia común de estudiantes en condición de extra-edad, lo que crea brechas importantes entre los ritmos de aprendizaje y muchas veces lleva a que algunos se sientan fuera de lugar.

Todas estas dificultades se han ido abordando y mitigando a nivel institucional mediante proyectos como: cátedra de la paz y proyectos transversales enfocados a la democracia, la sexualidad, la responsabilidad vial, el uso del tiempo libre y PRAE Proyecto Ambiental Escolar, sin embargo, el cuidado de la vida como condición humana y responsabilidad colectiva de la existencia de todo ser vivo en el sistema cerrado llamado tierra no es un tema sencillo de abordar, por las constantes expresiones de las habilidades socio emocionales y las relaciones bioculturales del contexto escolar.

En una escuela que hace lo que puede con lo que tiene, pero que necesita mucho más: recursos, acompañamiento, empatía y políticas reales que entiendan lo que está pasando en su interior. Es necesario entender que detrás de cada dificultad hay una historia, una persona que quiere aprender, un docente que quiere enseñar mejor, y una comunidad que merece una educación más justa, humana y sentida.

Al analizar la situación en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, pienso cómo podemos hablar de Estándares Básicos de Competencias (EBC) y Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) a nivel nacional sin que se sientan como un molde que no encaja en la rica y compleja realidad del Amazonas, entonces recuerdo como desde La Constitución del 91 la educación se concibe como derecho fundamental (Artículo 67) y la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) sienta las bases, pero en un territorio donde la tierra es "Santa Madre" (Márquez, 1978) y la identidad se teje con el agua (Dagua, 1998), dialogar esos estándares implica no perder la esencia territorial. Entonces, la etnoeducación, pensada en la Ley 115 (Título III, Capítulo III) y el Decreto 804 de 1995, se queda corta si solo incluimos "la cultura indígena" como un adorno. Los autores nos dicen que terminamos pasando lo indígena por nuestro propio filtro, sin entender que para ellos todo está vivo y conectado. ¡Imagínense enseñar ciencias naturales ignorando esa visión! La Declaración Universal de Derechos Humanos (Artículo 26) nos exige una educación para todos, pero, que tan "para todos" es un currículo que no resuena con la cosmovisión de los estudiantes amazónicos.

La Ley 99 de 1993 y su Decreto 1743 de 1994 nos hablan de educación ambiental, pero para las comunidades indígenas, el cuidado de la tierra no es un tema aparte, es su forma de vida. Su lucha por el territorio es una lucha por su existencia misma y enseñar ciencias debe conectar con esa profunda relación. Es importante un currículo que nazca de la selva, que

dialogue con sus saberes, no que imponga un conocimiento "universal" que a menudo ignore la sabiduría ancestral.

La inmersión en la realidad del bioma amazónico ese intrincado "corazón vivo del planeta" (Vergara, 2022) amenazado por complejas dinámicas (International Crisis Group, 2023) me lleva a enfocar mi atención en el contexto específico del departamento del Amazonas colombiano y sus desafíos históricos (ACAPS, 2024). Es en este escenario donde la labor pedagógica en el aula, particularmente en la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental, adquiere una relevancia trascendental. En instituciones como la Francisco del Rosario Vela en Leticia, la pregunta que guía mi exploración y búsqueda de estrategias pedagógicas se vuelve fundamental.

La siguiente interrogante se erige como el motor para comprender cómo construir procesos educativos que resuenen con las cosmovisiones locales de cada contexto y fortalezcan el vínculo con la vida.

3. Pregunta problema

¿Cómo configurar una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela de Leticia (Amazonas Colombia), desde una perspectiva sensible, intercultural y artística centrada en el cuidado de la vida?

4. Objetivos

4.1. Objetivo General

Configurar una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela de Leticia (Amazonas Colombia), desde una perspectiva sensible, intercultural y artística centrada en el cuidado de la vida.

Objetivo Específicos

- Caracterizar la experiencia de práctica pedagógica y didáctica realizada en la amazonia colombiana en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela.
- Construir una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela de Leticia (Amazonas Colombia), desde una perspectiva sensible, intercultural y artística centrada en el cuidado de la vida.
- Contribuir a la reflexión pedagógica frente a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental centrada en la perspectiva del cuidado de la vida en Colombia y su implicación en la práctica docente.

5. Justificación

El presente trabajo de grado se desarrolla en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, en Leticia (Amazonas- Colombia), y se fundamenta en la comprensión de que educar en este territorio implica una responsabilidad que trasciende el cumplimiento de estándares curriculares. La amazonia no es únicamente un escenario geográfico, sino un entramado biocultural donde vida humana y no humana, memoria, espiritualidad, territorio y cultura se articulan inseparablemente. En este contexto, continuar operando bajo modelos educativos fragmentados y descontextualizados profundiza la brecha entre la escuela y las realidades que atraviesan a niños, niñas, jóvenes y adolescentes.

En coherencia con el semillero de investigación Enseñanza de la Biología y Diversidad Cultural, esta propuesta reconoce que la enseñanza de la biología en Colombia ha estado marcada por enfoques normativos y estandarizados que responden más a estructuras administrativas que a la diversidad biocultural del país. En la institución se evidencia una desconexión entre el currículo oficial y las formas de vida del territorio, especialmente en ciencias naturales, donde el conocimiento suele presentarse como universal y neutral, invisibilizando saberes ancestrales y experiencias comunitarias. Esta tensión no solo limita la comprensión de los fenómenos naturales, sino que debilita la relación de los estudiantes con su identidad cultural y con el cuidado del entorno que habitan.

Mi llegada a la amazonia significó una transformación profunda en mi manera de comprender la educación y mi rol como docente. Proveniente de un contexto urbano como Bogotá, donde las dinámicas sociales y económicas suelen promover una relación utilitaria con la naturaleza, confronté en el territorio amazónico otra lógica de existencia. Allí, el cuidado de la vida no es un discurso abstracto, sino una práctica cotidiana ligada a la subsistencia, la dignidad y la memoria

colectiva. Comprendí que enseñar ciencias no puede reducirse a transmitir contenidos, sino que implica reconocer y dialogar con una comunidad que posee saberes arraigados y formas propias de comprender el mundo.

Este tránsito representó un cambio de paradigma epistemológico, crítico y político. Mi rol dejó de situarse en la reproducción de modelos académicos urbanos para convertirse en un ejercicio de acompañamiento, mediación y construcción colectiva. Como docente de ciencias naturales y educación ambiental, asumo mi labor como puente intercultural e inter epistémico, no desde la imposición del saber científico, sino desde el diálogo respetuoso entre conocimientos científicos y saberes territoriales. Enseñar en la Amazonía implica resistir la homogenización cultural y fortalecer procesos educativos que reconozcan al estudiante como sujeto situado, parte activa de una red vital más amplia.

Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica busca reconfigurar los sentidos de la enseñanza mediante un enfoque sistémico y complejo que promueva el diálogo entre disciplinas y saberes. Estrategias como la ilustración naturalista, el herbario ilustrado, el cuaderno de campo y las narrativas personales permiten integrar observación científica, sensibilidad estética y experiencia emocional, favoreciendo una comprensión relacional de la vida y el reconocimiento del otro humano y no humano desde la empatía.

Asimismo, la investigación se justifica por la importancia de sistematizar la experiencia pedagógica como proceso crítico de producción de conocimiento. Sistematizar implica reconocer que toda práctica inicia con expectativas, propósitos y perspectivas, pero que el desarrollo de la experiencia puede transformar radicalmente aquello que se proyectó inicialmente. Las emergencias, tensiones y aprendizajes que surgen en el camino tienen la capacidad de modificar acciones, actitudes y comprensiones. En este proceso, uno de los elementos que permaneció

constante fue la perspectiva del cuidado de la vida, entendida no solo como propuesta personal, sino como horizonte institucional desde el PRAE y como propósito formativo promovido también por las orientaciones nacionales en educación ambiental.

Sin embargo, al dialogar con otras cosmovisiones y, especialmente, al escuchar a las infancias y juventudes del territorio, el significado de cuidar la vida se amplió y resignificó. La manera en que los estudiantes perciben, sienten, practican, narran y representan artísticamente el cuidado permitió comprender que esta categoría no es homogénea ni universal en su expresión concreta. Cuidar la vida en un contexto urbano como Ciudad Bolívar en Bogotá no se experimenta de la misma forma que en el barrio La Esperanza en Leticia, aun cuando ambos pertenezcan al mismo país. Las condiciones históricas, culturales y territoriales configuran maneras distintas de ser y actuar frente a la vida.

La sistematización me permitió comprender que, en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, el cuidado de la vida se construye desde la inspiración, la ayuda, la interculturalidad, las emociones y el rol ético del docente como acompañante. Esta comprensión no solo transforma mi práctica, sino que abre posibilidades para que otros educadores se identifiquen, debatan y continúen construyendo categorías y formas de actuar que contribuyan a prolongar y dignificar la vida en todas sus formas. En un territorio atravesado por problemáticas como la violencia, la degradación ambiental y el abandono estatal, sistematizar se convierte en un acto de resistencia pedagógica y en una herramienta para proyectar acciones educativas que fortalezcan el cuidado como práctica cotidiana y colectiva.

En consecuencia, este trabajo de grado se configura como una apuesta pedagógica situada, crítica e intercultural, orientada a fortalecer una perspectiva del cuidado de la vida desde la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental. No pretende ofrecer respuestas cerradas, sino abrir caminos para construir formas de educar más coherentes con la realidad amazónica, más respetuosas de la diversidad cultural y más comprometidas con la defensa y dignificación de la vida en todas sus dimensiones.

6. Antecedentes

Los antecedentes aquí descritos fueron seleccionados con el propósito de explicar diversos conceptos que respaldan y enriquecen la temática abordada en este trabajo de grado. Para su búsqueda, delimita un marco temporal ya que las fechas varían entre los años 2010 y 2025, usando herramientas de investigación bibliográfica como: bibliotecas públicas distritales, repositorios de universidades públicas y privadas nacionales e internacionales y Google académico. Cabe destacar que muchos de estos referentes fueron categorizados teniendo en cuenta las palabras clave que enmarcan este documento y se filtró en los buscadores precisamente utilizando estas palabras: Enseñanza de las ciencias, interculturalidad, Cuidado de la vida, Sistematización de experiencias, Emocionalidad en la educación y sensibilidad artística.

Las matrices y cuadros de organización anexos me sirvieron para analizar la pertinencia de cada referente con mi trabajo de grado, en cuanto a diferencias y similitudes que dieran respaldo o propiciarán diferentes posturas a los planteamientos escritos a continuación.

6.1. Enseñanza de las ciencias

Joya, C. L. & Valbuena, A. J. (2016). Una experiencia de práctica pedagógica integral: mirada desde la memoria biocultural asociada a las tortugas de la comunidad “etnoeducativa” internado san Francisco de Loretoyaco de Puerto Nariño Amazonas, referente crítico encaminado hacia el cuidado de la vida y de lo vivo y la enseñanza de la biología en contexto. esta experiencia se constituye en un referente fundamental para comprender la enseñanza de la biología como una práctica situada, investigativa y profundamente vinculada al territorio. Este ejercicio surge como continuidad de un trabajo de grado y se configura a partir de la práctica pedagógica integral del maestro en formación, entendida no sólo como un espacio de aplicación

de contenidos, sino como un escenario de construcción emergente de conocimientos relevantes para contextos bio culturales.

La experiencia fue sistematizada desde un enfoque cualitativo, enmarcado en el paradigma interpretativo y con aportes del socio crítico, a partir de la modalidad de sistematización de experiencias educativas. Esta metodología permitió reconstruir las prácticas pedagógicas integrales I y II realizadas durante el segundo período de 2014 y el primer período de 2015, con estudiantes de grado noveno, en un contexto que destaca por su alta diversidad biológica y cultural. En este proceso, se indagaron las concepciones de los estudiantes sobre las tortugas, asociadas a su memoria biocultural, como una vía para problematizar la enseñanza de la biología desde los saberes del territorio.

El trabajo evidencia que la enseñanza de las ciencias, cuando se desliga de los contextos socioculturales de los estudiantes, corre el riesgo de perder sentido formativo. Por ello, este antecedente plantea la necesidad de asumir la práctica pedagógica integral como un ejercicio investigativo, capaz de interpelar críticamente los modelos tradicionales de enseñanza de la biología y de reconocer la memoria, la cultura y la relación con lo vivo como dimensiones constitutivas del conocimiento científico escolar.

Asimismo, la experiencia problematiza la pérdida progresiva de la memoria biocultural en pueblos originarios de la región amazónica y subraya el papel de la escuela en la recuperación de los saberes propios como fundamento para una educación en ciencias que fortalezca la identidad territorial. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la biología se concibe como un puente entre el conocimiento científico y los saberes ancestrales de los pueblos Tikuna, Yagua y Cocama, promoviendo una comprensión más amplia de la vida y sus interrelaciones.

Este antecedente se articula de manera directa con la presente investigación, en tanto ambos conciben la enseñanza de las ciencias como una práctica situada en el territorio, que reconoce la vida como eje articulador del conocimiento escolar. La experiencia desarrollada en Puerto Nariño demuestra que la biología no puede comprenderse únicamente desde contenidos descontextualizados, sino que adquiere sentido cuando se construye a partir de las relaciones entre la comunidad, la cultura y el entorno natural.

De manera coherente con este trabajo de grado, el antecedente reconoce la memoria biocultural como una fuente legítima de conocimiento, capaz de dialogar con los saberes científicos escolares y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En ambos casos, el territorio no es un escenario externo a la escuela, sino un sujeto pedagógico que orienta la construcción de saberes fortalece la identidad cultural y promueve una comprensión integral de lo vivo.

6.2. Interculturalidad

Cárdenas, L. V. (2024). *Memorias vivas: Relatos de paz que se construyen en las Sabanas del Yarí para la resignificación del territorio y cuidado de la vida*. Históricamente este territorio del sur del país es profundamente marcado por el conflicto armado, y por procesos comunitarios de resistencia, cuidado del territorio y construcción de paz. Este estudio se inscribe en el área de las ciencias sociales y la educación comunitaria, y surge de la necesidad de visibilizar las memorias, saberes y prácticas colectivas que han permitido a las comunidades sostener la vida en contextos de violencia y despojo. El objetivo del estudio fue reconstruir y sistematizar relatos de vida y experiencias comunitarias que dan cuenta de prácticas de cuidado, resistencia y construcción de paz en el territorio. Metodológicamente, el trabajo se desarrolló desde un

enfoque cualitativo y narrativo, apoyado en la sistematización de experiencias, el trabajo con relatos orales, entrevistas, encuentros comunitarios y revisión de memorias colectivas.

Los principales resultados muestran que el cuidado de la vida se configura como una práctica profundamente territorial y relacional, sostenida en los vínculos comunitarios, los saberes locales y la defensa del territorio. Las conclusiones evidencian que la sistematización de experiencias cumple una función pedagógica y política al reconocer otras formas de producir conocimiento y al visibilizar prácticas de cuidado de la vida que han sido históricamente marginadas. Este antecedente se relaciona con mi trabajo de grado en la medida en que aporta una comprensión ampliada del cuidado de la vida como práctica situada, colectiva e intercultural, lo cual dialoga con mi propuesta pedagógica desarrollada en el contexto amazónico.

Por otro lado, el trabajo de grado de Rubio Albornoz (2017), *Los habitantes del río: construyendo caminos para la enseñanza aprendizaje del cuidado de la vida*, desarrollado en la Institución Educativa Internado San Francisco de Loretoyacu (Puerto Nariño, Amazonas), constituye un antecedente clave para esta investigación por su enfoque intercultural en la enseñanza de la biología.

Desde una sistematización de experiencias, la autora reconoce el ecosistema de río y la cultura anfibia como escenarios vivos de aprendizaje, donde convergen saberes científicos y conocimientos ancestrales de los pueblos Tikuna, Yagua y Cocama. La interculturalidad no se plantea como inclusión superficial de contenidos étnicos, sino como diálogo de saberes que legitima otras concepciones de vida y de lo vivo, evitando la homogenización del conocimiento escolar.

Este enfoque dialoga directamente con mi trabajo de grado Una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en la amazonia colombiana, desde una mirada sensible, intercultural y artística centrada en la perspectiva del cuidado de la vida, ya que ambos reconocen la necesidad de una educación científica situada en la diversidad biocultural amazónica. No obstante, mi propuesta amplía esta perspectiva al integrar de manera explícita la sensibilidad, la emocionalidad y el arte como mediaciones interculturales para fortalecer el cuidado de la vida.

6.3. Cuidado de la vida

Higuera, K. X. (2024). Concepciones de la naturaleza asociadas a las plantas por parte de la comunidad de la Vereda Santa Ana en Duitama, Boyacá, como aporte a la identidad y tejido territorial. Se desarrolla en el campo de la educación y las ciencias naturales y surge de la preocupación por las concepciones reduccionistas y utilitaristas de la naturaleza presentes en la escuela, las cuales limitan la construcción de relaciones de cuidado y respeto por la vida. La problemática que da origen al estudio se relaciona con la manera en que estas concepciones influyen en las prácticas pedagógicas y en la enseñanza de la educación ambiental.

El objetivo del estudio fue analizar las concepciones de naturaleza presentes en estudiantes y docentes, y comprender cómo estas inciden en las prácticas educativas relacionadas con las ciencias naturales. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un alcance interpretativo, utilizando entrevistas, cuestionarios abiertos, análisis de producciones escritas y observación de prácticas pedagógicas como principales instrumentos de recolección de información. Los resultados evidencian la coexistencia de múltiples concepciones de naturaleza, algunas de ellas centradas en visiones instrumentales y otras más

relacionales, lo cual tiene implicaciones directas en la forma como se enseña y se aprende el cuidado de la vida en la escuela. Las conclusiones resaltan la necesidad de promover procesos educativos que amplíen las concepciones de naturaleza hacia perspectivas más integrales y relacionales. Este antecedente se vincula estrechamente con mi trabajo de grado, ya que aporta elementos conceptuales y pedagógicos para comprender cómo las concepciones sobre la naturaleza influyen en las prácticas de educación ambiental y en la construcción del cuidado de la vida, fortaleciendo la pertinencia de una propuesta pedagógica situada y reflexiva.

6.4. Sistematización de experiencias

Galindo y Moreno (2010) desarrollaron la experiencia pedagógica Huellas y rastros de vida animal en la Escuela Pedagógica Experimental, ubicada en la ciudad de Bogotá, en el marco de un proyecto apoyado por el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). Este estudio se inscribe en el área de la educación en ciencias naturales y la educación ambiental, y surge como respuesta a la necesidad de transformar las prácticas tradicionales de enseñanza de las ciencias, centradas en la transmisión de contenidos descontextualizados, hacia propuestas pedagógicas que reconocen la experiencia, la observación del entorno y la relación directa con otras formas de vida como ejes fundamentales del aprendizaje. El objetivo del estudio fue sistematizar una experiencia pedagógica orientada a la enseñanza de las ciencias naturales a partir del reconocimiento de las huellas y rastros de la vida animal, con el fin de fortalecer en los estudiantes la sensibilidad, la observación y la comprensión de las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza.

Metodológicamente, el trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo interpretativo, utilizando la sistematización de experiencias como estrategia central.

La experiencia involucró a estudiantes y docentes de la institución y se apoyó en instrumentos como diarios pedagógicos, registros de aula, observaciones directas, producciones de los estudiantes y espacios de reflexión colectiva.

Entre los principales resultados se evidenció que el trabajo pedagógico basado en la observación de la vida animal favorece el desarrollo de actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad frente a la vida, así como la construcción de conocimientos científicos desde la experiencia situada. Las conclusiones del estudio destacan que la sistematización permite resignificar la práctica pedagógica y visibilizar aprendizajes relacionados con el cuidado de la vida que no siempre son reconocidos en evaluaciones tradicionales. Este antecedente se vincula directamente con mi trabajo de grado en tanto reafirma la pertinencia de abordar la enseñanza de las ciencias naturales desde experiencias pedagógicas que promuevan una relación ética y sensible con la vida y el entorno, y respalda la elección de la sistematización de experiencias como enfoque metodológico.

6.5. Emocionalidad en la educación

Burgos, J. J. (2025). Promoviendo la afectividad ambiental desde una experiencia pedagógica con la planta Capuchina y mariposas blancas de la col en el Colegio el Porvenir IED de la localidad de Bosa, Bogotá. Se constituye en un referente significativo para esta investigación, en tanto propone una lectura sensible y relacional del vínculo entre el ser humano y su entorno. Este trabajo sitúa en el centro la afectividad ambiental, entendida como una forma de “rescatar, comprender y sentir la conexión entre el cuerpo, el ambiente y la cultura”, no como una noción abstracta, sino como una experiencia vivida desde el territorio escolar y las realidades cotidianas de los estudiantes.

Desde esta perspectiva, el proyecto reconoce que el distanciamiento progresivo de los niños y jóvenes frente a los entornos naturales no solo empobrece su relación con la naturaleza, sino que debilita los lazos éticos, culturales y emocionales que sostienen el cuidado de la vida. Por ello, la propuesta se formula a partir de la pregunta: ¿de qué manera una experiencia pedagógica puede promover la conexión entre el cuerpo, el ambiente y la cultura a través de la afectividad ambiental? Esta pregunta orienta una estrategia de innovación pedagógica que busca conocer, estudiar, evaluar y vivenciar la relación que los estudiantes establecen con su entorno, trascendiendo una mirada instrumental del ambiente.

Como sustento conceptual, la experiencia se apoya en la Teoría de las Cinco Pielas de Friedensreich Hundertwasser, desde la cual se comprende el cuerpo, la vestimenta, la vivienda, la identidad social y el planeta como capas interconectadas que configuran la relación del sujeto con el mundo. A partir de este enfoque, se diseñaron actividades de sensibilización que permitieron trabajar cada una de estas “pieles”, analizando dimensiones como la creatividad, la sensibilidad y el cuidado, entendidas como expresiones del vínculo afectivo con el ambiente.

Este trabajo integra, además, una dimensión ética y estética respaldada por los lineamientos de la política nacional de educación ambiental y por la estrategia de planeación pedagógica GANAG, que orienta la organización didáctica de las actividades. Así, la propuesta no solo se articula a la normativa educativa, sino que fortalece una visión formativa donde el ambiente es reconocido como un sujeto de relación y no como un objeto de uso.

Como proyección pedagógica y ecológica, se plantea la creación de un mariposario escolar, vinculado a la planta capuchina (*Tropaeolum majus*), especie nutricia de las orugas de la mariposa blanca de la col (*Pieris rapae*). Este espacio se concibe como un escenario vivo de aprendizaje e investigación, en el que docentes y estudiantes pueden observar y reflexionar

sobre las relaciones ecológicas, la biodiversidad y las prácticas de cuidado del entorno, fortaleciendo una conciencia ambiental situada en la experiencia.

Este antecedente se articula directamente con la presente investigación en tanto reconoce que la relación con el ambiente no se construye únicamente desde el conocimiento racional, sino desde una dimensión emocional y sensible que atraviesa la experiencia educativa. Al situar la afectividad ambiental como eje pedagógico, el estudio coincide con la perspectiva de este trabajo de grado, el cual concibe la emocionalidad como un componente central en los procesos de aprendizaje y en la formación de una cultura del cuidado de la vida.

Ambas propuestas entienden que las emociones no son un elemento accesorio, sino una fuerza pedagógica que moviliza el vínculo con el territorio, con los otros y con lo no humano, posibilitando transformaciones profundas en la manera en que los estudiantes se reconocen como parte de un entramado vital. En este sentido, la experiencia del Colegio El Porvenir IED aporta un referente significativo al demostrar que cuando el aprendizaje se fundamenta en la sensibilidad, la vivencia corporal y el encuentro con la naturaleza, se fortalecen procesos de conciencia, responsabilidad y respeto por la vida, principios que orientan de manera transversal esta investigación.

6.6 Sensibilidad artística

Salazar, M. G. (2021). Dibujemos historias, una forma de saber de dónde venimos y para dónde vamos. Se constituye en antecedente directo de la propuesta en la medida en que aporta las bases epistemológicas, metodológicas y éticas, ya que, introduce una comprensión del conocimiento que trasciende la visión tradicional centrada exclusivamente en la racionalidad científica. A través del dibujo y la narración como prácticas pedagógicas, se reconoce el valor de la memoria, la experiencia, la emoción y el territorio como fuentes legítimas de saber. Esta concepción amplia del conocimiento constituye el fundamento desde el cual se configura posteriormente la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental desde una perspectiva sensible e intercultural. Es decir, este antecedente, inaugura una forma de entender el aprendizaje como experiencia situada y significativa.

En el plano metodológico, esta experiencia de “dibujar historias” funciona como escenario de experimentación pedagógica. En ella se articulan arte, territorio, identidad y diálogo de saberes, permitiendo evidenciar que las prácticas artísticas favorecen procesos de reflexión crítica y reconocimiento cultural. Estas experiencias iniciales no solo validan la pertinencia de una aproximación sensible, sino que orientan la construcción de estrategias didácticas más amplias para la enseñanza de las ciencias en el contexto amazónico.

En el plano ético y político, ambos documentos comparten la centralidad del cuidado de la vida y el reconocimiento de la interculturalidad como principios orientadores. No obstante, mientras en “Dibujemos historias” estos elementos emergen desde la práctica pedagógica y la reflexión sobre el territorio y la memoria colectiva, en la propuesta pedagógica se consolidan como eje articulador explícito del proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias naturales y educación ambiental.

7. Marco teórico

El siguiente texto marca el inicio del desarrollo de los referentes teóricos de mi trabajo de grado, y surge como una reflexión situada desde mi experiencia en el territorio. Para abordar el problema planteado, propongo abordar cada una de las palabras clave de este documento desde las discusiones con ciertos autores que fortalecen y debaten con mi postura como docente en formación, frente a la experiencia vivida y los objetivos de este trabajo de grado. Cabe resaltar que los autores fueron seleccionados según sus trabajos en relación con este documento y el análisis de cada lectura se encuentra en los anexos de este documento.

7.1. Cuidado de la vida

Hablar del cuidado de la vida implica, para mí, asumir una postura ética y política frente al mundo. Cuidar es prevenir el sufrimiento, la escasez, el deterioro o el abandono. Es preservar y potencializar la calidad de vida digna en toda vida, mediante actos de otredad, tanto en lo intercultural como en lo biológico y lo organizacional. Para reconocerse como parte del todo, el cuidado se vuelve inherente a las relaciones ecológicas.

Esta postura encuentra sustento en Peña-Trujillo, M. T. (2024), donde el cuidado se comprende como una construcción situada en el territorio y en el diálogo intercultural. El agua no es solo un recurso, sino principio de vida, identidad y espiritualidad para distintos pueblos, lo que amplía la noción de cuidado hacia una ética relacional que reconoce la interdependencia entre humanidad y naturaleza.

El cuidado de la vida no es solo una acción ambiental o emocional, sino un entramado de relaciones éticas, sociales y pedagógicas que debe ser cultivado desde la escuela. Implica reconocer nuestra interdependencia, cuestionar el modelo civilizatorio dominante y generar

procesos de transformación individual y colectiva. Es una opción de mundo que parte de la dignidad, la vulnerabilidad compartida y la construcción de comunidad. Una pedagogía de la tierra y una cultura de la sustentabilidad, como las propone Gadotti, M. (2017), pueden ayudarnos a caminar hacia esa transformación. El cuidado exige abrir la educación a otros conocimientos y formas de habitar el mundo, fortaleciendo una comprensión más amplia y justa de la vida.

7.2. Emocionalidad en la educación

Cuidarme es una forma de resistir a aquello que me vulnera: lo hago para no pasar necesidades, para evitar el daño, para solventar carencias, para amar recíprocamente sin buscar algo a cambio conscientemente. Si cuidamos, podemos ser cuidadosos. No obstante, en la actualidad percibo una distorsión profunda del cuidado: ya no cuidamos desde una función orgánica y espontánea, sino que desnaturalizamos, humanizamos y elegimos a quién cuidar en función de intereses inmediatos. ¿Cómo se expresa el mercantilismo del cuidar? ¿Qué pasa cuando cuidar se transforma en estrategia, en intercambio, en ejercicio de poder?

Este desdibujamiento se relaciona con los discursos neoliberales que han colonizado la vida cotidiana. Como señala Gadotti, M (2017), “el sistema no reprime el deseo: lo explota” (p. 490), promoviendo una lógica de gratificación inmediata que disuelve la capacidad de introspección, organización colectiva y resistencia. El capitalismo neoliberal nos hace desear lo nuevo, lo próximo, lo fugaz, y así genera sujetos atrapados en una rueda de consumo perpetuo donde la identidad se asocia con lo que se tiene o se muestra. Esto debilita nuestra capacidad de cuidar, tanto de nosotros mismos como de los otros y del ambiente.

La libertad, entonces, se convierte en una trampa del deseo. Se nos dice que somos libres de elegir, pero esa libertad se reduce a decidir entre marcas, estilos de vida o estímulos efímeros. Si la libertad, como dice Dieck, F (2024), es el autoconocimiento, entonces puedo afirmar que solo cuando me reconozco en mi vulnerabilidad y mis límites puedo ejercerla de manera plena. Esa libertad permite protegerse incluso de mis propios deseos, reconociendo los límites de lo que soy y de lo que necesito, como lo expresa también desde el arte “Protégeme de lo que quiero” Jenny Holzer (1982).

7.3. Enseñanza de las ciencias

En este marco, imagino una educación ambiental y científica que no se limite a transmitir contenidos o a explicar lo evidente, sino que permita una forma de conocimiento que abrace lo simbólico, lo silenciado y lo posible. Como propone Boaventura de Sousa Santos, necesitamos una epistemología del Sur que incluya las realidades suprimidas o marginales tanto como las emergentes e imaginadas (citado en Gadotti, M. 2017, p. 488). La pedagogía debe ser, como plantea Gadotti, M (2017), ética, estética y política, lo que implica una transformación profunda de las relaciones con el saber, con el otro y con la Tierra.

En diálogo con esta visión, los aportes de Enrique Leff y Leonardo Boff resultan fundamentales. Leff propone sustituir la racionalidad económica dominante por una racionalidad ambiental, donde el valor de la vida se ubique en el centro (Gadotti, M. 2017, p. 485). Boff, por su parte, insiste en que la Tierra debe ser reconocida como sujeto de derechos, con dignidad y valor intrínseco (p. 487). Estas ideas nutren mi convicción de que cuidar no es una tarea técnica, sino un acto profundamente político, afectivo y territorial.

7.4. Sistematización de experiencias

En el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) de la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela González, ubicada en Leticia, Amazonas se observa una concepción del cuidado centrada en prácticas ambientales como la gestión de residuos, el uso racional del agua, la reducción del ruido y la ornamentación de espacios. Estas acciones reflejan una preocupación por el entorno físico, y una visión funcional del ambiente como soporte para la convivencia.

Considero valioso es que el PRAE establece explícitamente una relación entre el ambiente y la vida en comunidad: “Cuidemos el ambiente para una sana convivencia” (Institución Educativa Francisco del Rosario Vela González, 2018, p. 3). Este lema sugiere que el cuidado del entorno está profundamente relacionado con el respeto, la armonía y el bienestar colectivo. Además, el documento plantea que el proyecto debe contribuir a la construcción del proyecto de vida de los estudiantes, articulando cultura, valores y territorio.

La propuesta institucional se fundamenta en el constructivismo social, lo cual me parece coherente con una pedagogía crítica que reconozca el contexto, las prácticas culturales y las experiencias como base del aprendizaje y así avanzar hacia una comprensión más integral y situada del cuidado de la vida. Aunque el documento menciona términos como bio centrismo y bienestar ecológico, estos no se desarrollan ni se conectan con los saberes ancestrales ni con la diversidad biocultural del Amazonas.

Desde la perspectiva de Óscar Jara, la sistematización de experiencias no se limita a describir prácticas, sino que implica un proceso crítico de interpretación que permite comprender el sentido de lo vivido, reconstruir saberes y proyectar transformaciones. Para este autor, sistematizar es “ordenar y reconstruir la experiencia para descubrir la lógica del proceso vivido”

(Jara, 2018), lo cual supone ir más allá del registro de actividades y propiciar espacios de reflexión colectiva donde los actores educativos analicen sus propias prácticas.

En este sentido, pretendo fortalecer el PRAE asumiendo esta sistematización como un eje transversal, no solo para evaluar resultados, sino para problematizar las concepciones de ambiente, cuidado y territorio que circulan en la institución. Tal como plantea Jara, la experiencia es fuente de conocimiento cuando es interpretada críticamente por quienes la protagonizan; por ello, estudiantes, docentes y comunidad podrían reconstruir conjuntamente el sentido del cuidado ambiental desde su realidad amazónica, incorporando las narrativas locales, memorias comunitarias y saberes ancestrales propuestas en este documento.

De esta manera, el cuidado deja de entenderse únicamente como un conjunto de normas o prácticas ecológicas, para convertirse en una experiencia ética, cultural y política situada. La sistematización permite evidenciar tensiones, aprendizajes y transformaciones, articulando el discurso del bio centrismo con prácticas pedagógicas concretas que reconozcan la interdependencia entre vida humana, naturaleza y territorio. Así, el PRAE no solo promoverá acciones ambientales, sino que se constituiría en un proceso formativo crítico, capaz de resignificar el cuidado de la vida en clave comunitaria.

7.5. Interculturalidad

La reflexión desarrollada por Vasco Uribe (2000) en *entre selva y páramo. Viviendo y pensando la lucha india* y en su artículo *la educación intercultural: un camino hacia la integración* constituye un referente central para problematizar el lugar que ocupa la interculturalidad en las políticas educativas colombianas. En Colombia, los lineamientos oficiales de etnoeducación fueron formulados por el Ministerio de Educación Nacional (1985),

influenciados por las propuestas de etnodesarrollo y etnoeducación planteadas por Bonfil Batalla (1982). En dichos lineamientos se estableció que el proceso educativo debía partir de la cultura propia, pero incluir necesariamente el aprendizaje de los elementos culturales nacionales y universales (Ministerio de Educación Nacional, 1985). Desde esta perspectiva, la interculturalidad se configuró como principio orientador de la educación indígena.

Vasco Uribe (2000) cuestiona que esta formulación desconozca las condiciones estructurales de desigualdad. Según su análisis, la interculturalidad escolar, presentada como diálogo equitativo, se desarrolla en un contexto donde persisten relaciones económicas, políticas y simbólicas de subordinación. En consecuencia, el reconocimiento discursivo de la diversidad puede coexistir con la continuidad de procesos de integración cultural que debilitan las bases comunitarias propias.

Este señalamiento resulta fundamental para el marco teórico de la presente investigación. En el contexto amazónico, particularmente en Leticia, la escuela se encuentra atravesada por procesos históricos de evangelización, consolidación estatal y expansión de modelos occidentales de desarrollo. En este escenario, una interculturalidad limitada al currículo corre el riesgo de convertirse en lo que Vasco Uribe (2000) denomina un mecanismo uniformador, que bajo el discurso del respeto por la diversidad termina favoreciendo la hegemonía cultural dominante.

En coherencia con lo anterior, la transformación del PRAE no puede reducirse a la inclusión temática de contenidos interculturales. Retomando la noción de metamorfosis educativa o ritual (Goulard, J.P. 2012), se plantea la necesidad de un tránsito identitario que permita desestructurar formas internalizadas de subordinación cultural y reconstruir subjetividades sensibles, éticas y territorializadas. Esta metamorfosis implica comprender la educación como un escenario de

confrontación crítica, en el cual se expliciten las asimetrías históricas y se fortalezcan las prácticas comunitarias de cuidado.

El sincretismo presente en Leticia, donde conviven prácticas católicas heredadas de procesos de evangelización y cosmovisiones indígenas profundamente vinculadas al territorio evidencia dinámicas de adaptación y resistencia cultural que no pueden interpretarse únicamente como armonización. Tal como advierte Vasco Uribe (2000), la cultura no es un simple discurso escolarizable, sino práctica material de vida, inseparable de las condiciones económicas, sociales y políticas en que se produce.

Desde esta perspectiva, la interculturalidad que sustenta esta investigación no se asume como integración armónica ni como simple reconocimiento de la diversidad, sino como una interculturalidad crítica y situada. El cuidado de la vida emerge entonces como categoría articuladora que reorienta el PRAE hacia la afirmación biocultural, la memoria territorial y la autonomía comunitaria.

8. Marco metodológico

Para desarrollar este trabajo de grado asumí una metodología de investigación con enfoque cualitativo, ya que mi propósito fue comprender en profundidad las formas en que los y las estudiantes perciben, sienten y significan el cuidado de la vida en su cotidianidad escolar y territorial. Como plantea Sampieri, Collado y Lucio (2014) “La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” p. 358.

Este enfoque es pertinente cuando se busca examinar cómo las personas experimentan e interpretan los fenómenos que las rodean, especialmente cuando se trata de temas poco explorados en contextos educativos específicos (Marshall, 2011; Preissle, 2008). En mi caso, comprender el cuidado de la vida desde las voces estudiantiles exigía una aproximación situada, sensible y abierta a la diversidad de sentidos presentes en la institución educativa Francisco del Rosario Vela.

Metodológicamente, este trabajo se fundamenta en la sistematización de experiencias, entendida no sólo como una metodología de investigación, sino como un proceso crítico y reflexivo para comprender mi propia práctica pedagógica. “El concepto de sistematización de experiencias ha surgido en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad” (Jara, 2018, p. 27).

Desde esta perspectiva, asumí mi experiencia pedagógica como un proceso vivo, en movimiento, del cual emergen aprendizajes, tensiones, sentidos y transformaciones. La sistematización, en este caso, me permitió recuperar lo vivido con los grupos 401, 501, 701 y

702 no de manera descriptiva, sino interpretativa, reconociendo la riqueza biocultural, las formas de relación con el territorio amazónico y sobre todo las múltiples expresiones de cuidado presentes en el aula.

Todo este proceso se enmarca en una postura intercultural pluri epistémica, entendida como la apuesta por reconocer que en el contexto amazónico conviven múltiples formas de producir conocimiento: saberes escolares, conocimientos científicos, prácticas territoriales, narrativas bioculturales y experiencias corporales y emocionales de los estudiantes. En coherencia con Westermeyer Jaramillo y Arias Ortega (2025), asumo que la escuela tradicional ha replicado un pensamiento monocultural y eurocéntrico que suele invisibilizar otras epistemologías, por lo que mi propósito es abrir el aula a la diversidad de saberes como camino para la justicia cognitiva y la construcción de aprendizajes significativos (Santos, 2015; Balanzó, 2020). En mi práctica, esta apertura se expresó en la valoración de dibujos, relatos, gestos, prácticas creativas y modos sensibles de relacionarse con el entorno, que constituyen formas legítimas de producción de conocimiento, especialmente en territorios marcados por la riqueza cultural y biodiversidad del Amazonas.

Desde esta perspectiva, el cuidado de la vida se comprende como una práctica situada, que surge del diálogo respetuoso entre los saberes que los estudiantes traen desde sus familias y comunidades, y los conocimientos escolares y científicos propios de las Ciencias Naturales y la Educación Ambiental. Tal como plantea Walsh (2009), la interculturalidad crítica exige tensionar los límites del currículo moderno para revalorar las sabidurías vivenciales que han sido históricamente silenciadas. En mi propuesta pedagógica, esto significó reconocer los cuerpos, las emociones, la oralidad, la observación cotidiana del territorio y las expresiones artísticas como registros epistémicos que orientaron la comprensión del cuidado ambiental. Así, la

metodología no parte de modelos externos, sino de una lectura situada del contexto amazónico, donde la vida, se convierte en el centro para aprender, investigar y actuar.

9. Diseño metodológico

En el siguiente apartado explicaré, paso a paso, cómo se planteó el diseño metodológico para dar cumplimiento a cada uno de los objetivos específicos de este trabajo de grado. Para el objetivo número uno se implementó la propuesta de los cinco tiempos de sistematización de Jara (2018). A partir de este proceso, y específicamente de la caracterización de la experiencia de práctica pedagógica y didáctica, se identifican los fundamentos que constituyen la base sólida del segundo objetivo: la configuración de la propuesta pedagógica. Esta fue construida a partir del análisis y las reflexiones derivadas de la sistematización.

9.1. Caracterización de la experiencia de práctica pedagógica y didáctica, fases de investigación: Una propuesta general de método en “cinco tiempos”.

Aquí presento la propuesta general del método en “cinco tiempos” planteada por Jara (2018): 1. El punto de partida: la experiencia, 2. Formular un plan de sistematización, 3. La recuperación del proceso vivido, 4. Los puntos de llegada y 5. Las reflexiones de fondo.

9.1.1. El punto de partida: la experiencia

Mi participación directa en el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0) del Ministerio de Educación Nacional, desarrollada entre abril y junio de 2024 en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, constituye la base de esta sistematización. Desde mi rol como docente en formación, acompañé el centro de interés “embellecimiento y cultura del cuidado de la vida”, articulando prácticas pedagógicas con la comunidad educativa y con los lineamientos del MEN. Tal como señala Jara (2018), “no se puede sistematizar algo que no se ha experimentado”, y la sistematización debe entenderse

como un componente que acompaña el proceso y lo retroalimenta, más que como una tarea final (pp. 136–137).

En ese sentido, haber sido protagonista de la experiencia me habilita, siguiendo al autor, a convertirme en protagonista de su sistematización.

La sistematización es posible gracias a los registros construidos durante el proceso, tal como señala Jara (2018), quien enfatiza que toda experiencia se documenta “al calor de las circunstancias” y exige evidencias que den cuenta de acciones, decisiones y situaciones vividas en el camino (p. 138). En cumplimiento de la Directiva 003 de 2023 del MEN, elaboré informes periódicos y registros de implementación que respaldaron el desarrollo del centro de interés y del acompañamiento situado. A la vez, mis propias estrategias pedagógicas generaron insumos adicionales que enriquecen la reconstrucción del proceso.

Tabla 1

Cronograma de actividades, centro de interés, embellecimiento y cultura del cuidado de la vida.

Registro propio, Trujillo, A. (2024)

Fecha/Hora	Nombre de la Actividad	Objetivo de la actividad	Descripción de la Actividad	Materiales
Sem.1 30/04/24 10:20am- 12:00m 10/05/24 8:30am- 11:00am 22/05/24 3:45pm- 6:014pm	Taller práctico de encuadernación de bitácoras botánicas.	<ul style="list-style-type: none"> •Construir una bitácora botánica artesanal que le permita a cada estudiante recopilar datos, documentar sus hallazgos y reflexionar sobre sus experiencias •Reconocer una especie vegetal, su distribución, su estado de conservación, para luego ser apadrinada. •Identificar la importancia de los diarios de campo como una herramienta valiosa para la ciencia, la educación y la vida. 	1. Mediante la creación de este producto de encuadernación, se pretende generar una bitácora botánica que le permita a cada estudiante llevar un registro diario de la forma de vida que haya seleccionado. Para que progresivamente la observación se genere desde la autonomía del individuo y tenga la capacidad de recolectar información sobre esta, desde su proceso diario de aprendizaje, además de la relación con su contexto y territorio a nivel colegio, barrio y localidad.	<ul style="list-style-type: none"> •Hilo de lino •Parafina o vela •Aguja •Lezna o punzón •Hojas recicladas de diferentes tamaños, texturas, colores y formas •Tijeras •Bisturí •Regla •Material decorativo (opcional)
Sem.2 07/05/24 10:20 am- 12:00m 12/06/24 4:00pm-6:00pm	Taller de ilustración para principiantes	<ul style="list-style-type: none"> •Brindar a los participantes las herramientas básicas para iniciarse en la ilustración. •Motivar a los participantes a desarrollar su creatividad y expresión artística alrededor de la morfología vegetal. 	1.Acercamiento inicial: En esta parte, los participantes realizarán ejercicios de calco de hojas, flores y plantas. Además de formas orgánicas, prestando especial atención a la morfología vegetal, específicamente de las hojas de las plantas.	<ul style="list-style-type: none"> • Hojas blancas • Flores y plantas frescas o secas. • Pintura • Acrílico • Lápices de color • Bitácora botánica • Plato o paleta mezcladora

<p>Sem.3 11/06/24 10:25am- 12:15m</p>	<p>Taller de narrativa: del diálogo de saberes a la escritura creativa.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Impulsar la creatividad y la expresión escrita a través del diálogo de saberes. • Sensibilizar a los participantes sobre la importancia de los organismos vegetales (árboles) y las buenas prácticas para mitigar el cambio climático y proteger la vida a nivel global. 	<ul style="list-style-type: none"> • Durante la primera hora y treinta minutos los estudiantes visualizarán el documental "Antes Que Sea Tarde" de National Geographic. Además, en este tiempo contarán con una hoja que consta de diez preguntas relacionadas al recurso audiovisual, y que podrán ir respondiendo en el transcurso de este. • Al finalizar el documental y ya con las respuestas escritas, se les pedirá a los estudiantes socializar ante todos los compañeros y la docente en formación, sus respuestas y así generar un debate. Que permita analizar y concluir la problemática con una reflexión final. Frente al cuidado de la vida vegetal a nivel mundial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pantalla • Computador • Cable HDMI • Hoja de preguntas y respuestas tamaño oficio • Lapicero
<p>Sem.4 21/05/24 10:30am- 12:15am</p>	<p>Reconocimiento del espacio vivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indagar sobre el proceso de descomposición y el papel de los microorganismos en la descomposición de la materia orgánica. Para desarrollar una comprensión de los conceptos de ciencias de la vida y la interconexión de los seres vivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad se realizará en las zonas verdes de la institución educativa. Los participantes se dividirán en grupos de trabajo. Los grupos tendrán roles asignados y de manera práctica realizarán ejercicios relacionados al uso correcto de la compostera. 	<ul style="list-style-type: none"> • Compostera • Aserrín • Material orgánico • Pala • Estiva o canasta • Guantes
<p>Sem.5 19/06/24 1:00pm-3:15pm</p>	<p>El cuidado de la vida desde la apadrinación de las plantas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer las diferentes relaciones ecológicas que se dan entre las plantas y el humano. • Comprender la importancia de estas relaciones para el equilibrio del ecosistema escolar y territorial. 	<p>Los estudiantes se dividirán en grupos de cuatro o cinco. Cada grupo seleccionará una flor de la zona verde de la institución o sus alrededores. Allí, los estudiantes observarán, olerán, sentirán al organismo vivo seleccionado. durante 15 minutos. La guía de observación les ayudará a identificar las diferentes relaciones ecológicas que se dan entre las plantas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de observación para los estudiantes (Diapositivas) • Campilógrafo (microscopio digital). • Lupa • Cámara fotográfica (opcional) • Video bin • Bitácora botánica

9.1.2. Formular un plan de sistematización

Esta sistematización es útil para la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela en la medida en que permite identificar, desde una mirada problematizadora y situada, los aspectos que la población estudiantil expresa como necesidades, intereses y potencialidades, elementos que no siempre aparecen explícitos en el PRAE ni en los lineamientos institucionales. Tal como señala Jara (2018), el objetivo de una sistematización debe responder a una necesidad concreta y perseguir un fin útil, pues “si no tenemos claro el para qué nos va a ser útil hacer esta sistematización, lo más probable es que la dejemos de lado a medio camino” (p. 141). En coherencia con su propuesta, este proceso se articula tanto con la misión educativa de la institución como con mis motivaciones y posibilidades como docente en formación, reconociendo como advierte el autor, que una sistematización sólo es viable cuando existe correspondencia entre el interés institucional y el compromiso personal (pp. 141–142).

Así, esta sistematización resulta pertinente para fortalecer la cultura del cuidado de la vida en un territorio intercultural como el de Leticia, donde la vida se expresa en relaciones ecológicas, sociales y bio culturales entre humanos y no humanos. Jara (2018) sostiene que la sistematización puede servir para comprender más profundamente las experiencias, mejorar la práctica, alimentar reflexiones teóricas y retroalimentar directrices institucionales (pp. 142–143); en ese sentido, este ejercicio permite aportar aprendizajes significativos que dialogan con los desafíos actuales del contexto amazónico y con las prioridades de la institución. Asimismo, contribuye a repensar cómo se vive, se convive y se cuida la vida dentro y fuera de la escuela, dando lugar a una reflexión colectiva en la que la familia, las emociones y el reconocimiento del otro como igual se convierten en pilares para la construcción de paz, sostenibilidad y

sustentabilidad ambiental. Todo ello converge con el objetivo y la justificación central de esta sistematización.

9.1.3. La recuperación del proceso vivido

Aquí, desde la sistematización propiamente dicha, para la recuperación del proceso vivido partí del primer objetivo específico, que propone sistematizar las concepciones, saberes y prácticas vinculadas con la cultura del cuidado en la institución educativa. Para ello implementé diversas estrategias. En primer lugar, retomé mi propia experiencia como docente en formación: revisé fotografías y grabaciones de audio y videos que había tomado en su momento para recordar con precisión, considerando que había pasado más de un año y que reconstruir la experiencia únicamente desde la memoria sería insuficiente, pues la sistematización debe basarse en hechos y no en recuerdos subjetivos. Releí mi diario de campo y mis anotaciones personales.

Esta forma de proceder dialoga directamente con lo que plantea Jara (2018) para este “tercer tiempo” del proceso, en el que se debe entrar a una fase “fundamentalmente descriptiva y narrativa”, exponiendo el trayecto de la experiencia y objetivando lo vivido mediante los registros disponibles, que constituyen “la fuente principal de información” (pp. 149–150). Tal como él lo enfatiza, este momento exige distancia, un esfuerzo por reconstruir la historia sin caer todavía en interpretaciones, y allí mis registros propios se convirtieron en la base para esa mirada detallada de los acontecimientos.

Posteriormente, me dediqué a revisar cada uno de los insumos que conservaba: encuestas, fotografías, diarios de campo de los estudiantes, además de materiales que los docentes de la institución compartieron conmigo. Releí todas las planeaciones y sus desarrollos e indagué

nuevamente en la documentación que había consultado durante mi práctica, como el proyecto educativo institucional PEI, el proyecto ambiental escolar PRAE, el manual de convivencia y otros archivos que guardé en mi computadora. A ello se sumaron los documentos oficiales del ministerio nacional de educación MEN relacionados con el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTAF y los informes que envié durante mi estadía en el territorio. Todo este proceso de búsqueda, revisión y contraste de documentos coincide con la recomendación de Jara de reconstruir la historia a partir de múltiples registros, incorporando datos de contexto y documentos diversos que permitan recrear “de forma consciente la memoria de la historia vivida”.

Organicé todo este material según su procedencia y cada uno de ellos contribuyó a fortalecer la base del presente documento: la contextualización, la justificación, los objetivos y demás componentes previos. De acuerdo con Jara (2018), este ordenamiento es parte esencial del ejercicio, pues corresponde al momento de “clasificar la información” para distinguir objetivos, acciones, reacciones, logros y dificultades (p. 152), y así lograr una visión global del proceso vivido.

Para centrarme en los aspectos y experiencias concretas frente a la cultura del cuidado de la vida en la institución, me apoyé especialmente en las actividades y resultados desarrollados por los estudiantes de cada grado con los que tuve la oportunidad de compartir: sus productos finales, reflexiones, declaraciones, escritos, dibujos y pinturas; todo aquello que, al finalizar cada sesión, permitía sintetizar y comprender el proceso educativo. Sus sentires, experiencias, sucesos durante las clases, situaciones emergentes y diálogos fueron fundamentales para reconstruir lo vivido, siempre a partir de lo que quedó materializado de una u otra manera ya expuesta. Justamente, Jara señala que este tipo de reconstrucción histórica suele ser un momento

“apasionante”, donde aparecen detalles olvidados y donde la subjetividad se reconoce como parte del proceso, siempre que se mantenga el cuidado de distinguir entre lo descriptivo y lo interpretativo (p. 151). Bajo esta orientación, organicé los materiales procurando no perder ese equilibrio entre objetivar el proceso y reconocer las vivencias que lo hicieron posible.

9.1.4. Las reflexiones de fondo

Para este punto decidí basarme en el objetivo específico número tres, que propone proyectar las reflexiones y aprendizajes del proceso para fortalecer la cultura del cuidado de la vida y el conocimiento pedagógico, socio ambiental e intercultural. A partir de ello elaboré una matriz en la que desglosa detalladamente cada uno de los insumos definidos para la sistematización (Figura 4) Anexos. Allí abordó el tipo de fuente; si corresponde a una entrevista, planeación o actividad derivada de las exigencias del MEN; luego expongo las indicaciones planteadas para los estudiantes; y posteriormente describo la evidencia vivencial de materiales, actitudes, resultados y prácticas que se dieron in situ. Después presenté la experiencia desde las propias declaraciones, escritos, conversaciones y narrativas textuales de los estudiantes, donde expresaron sentidos alrededor del cuidado de la vida, sus emociones, procesos creativos o ideas de reflexión frente a cada sesión. Más adelante respaldar esta experiencia con evidencia fotográfica para hacer más gráfica la sistematización.

Este ejercicio dialoga directamente con lo que plantea Oscar Jara sobre el “tiempo clave y sustantivo” del proceso de sistematización, es decir, el momento en el que se pasa de la narración descriptiva a las reflexiones de fondo que permiten “construir interpretaciones críticas sobre lo vivido” (Jara, 2018). Al organizar los insumos, distinguir sus registros, reconstruir los procesos y analizar las evidencias, me situé justamente en ese tránsito hacia lo que el autor define como proceso riguroso de análisis y síntesis, donde es necesario “ir más al fondo, a las raíces de lo que

se ha descrito, recopilado y clasificado” para comprender el sentido de lo ocurrido y abrir interrogantes sobre por qué pasó lo que pasó y no otra cosa.

En coherencia con ello, procedí a identificar las categorías emergentes a partir de similitudes en las declaraciones estudiantiles; inspiración, ayuda, familia, emociones, cuidado de la vida y como el profe cuida la vida, inicialmente desde ideas más generales y luego desde una lectura más afinada de los hallazgos. Tal como señala Jara, este proceso implica separar los componentes de la experiencia para ver continuidades, rupturas, tensiones y sentidos internos. Para lograrlo, generé un código de colores que facilitó ubicar narrativas y reagruparse, permitiendo avanzar hacia la conceptualización y la comprensión de los factores que condicionaron el proceso, como propone el autor.

Por último, dediqué varias semanas a indagar autores cuyas propuestas dialogarán con estas categorías, recurriendo a bibliotecas, documentos del territorio, archivos propios y lecturas académicas trabajadas durante mi formación en la UPN. Este paso responde al planteamiento de Jara de recurrir a categorías e instrumentos de interpretación provenientes tanto del propio contexto teórico como de otros aportes conceptuales necesarios para comprender lo vivido. En ese sentido, mi búsqueda bibliográfica funcionó como ese puente que Jara describe entre la experiencia y la teoría, permitiendo construir aprendizajes, explicitar sentidos profundos y comprender los factores claves que marcaron la experiencia en la institución educativa.

9.1.5. Los puntos de llegada

Para todo el proceso de sistematización fue necesario crear, un plan basado en los momentos metodológicos de Oscar Jara ya descritos anteriormente, la siguiente tabla, pretende resumir, los objetivos, las estrategias y los tiempos utilizados para dar cumplimiento a estos

objetivos, como se describieron los primeros momentos y así ordenar y programar las actividades que permitieron consolidar este documento de trabajo de grado.

Tabla 2

Cronograma de actividades para sistematizar la experiencia. Registro propio, Trujillo, A. (2024).

Objetivos	Estrategias	Momentos metodológicos de Oscar Jara (2012)		Tiempos
			Recomendaciones	
Caracterizar la experiencia de práctica pedagógica y didáctica realizada en la amazonia colombiana en la institución educativa Francisco del Rosario Vela.	Sistematizar la experiencia vivida como aporte académico. Retomar y organizar los registros de campo de la experiencia (diarios, notas, testimonios, documentación etc.). Categorizar la información en torno a la cultura del cuidado de la vida. Analizar los hallazgos con enfoque intercultural y socioambiental. Sintetizar los hallazgos del análisis.	3. Recuperar el proceso vivido: 3.1 Reconstrucción histórica: Reconstruye de forma ordenada lo que sucedió, tal como pasó. 3.2 Ordenamiento y clasificación de la información: Identifica etapas, cambios, momentos significativos de todo el proceso. Clasifica la información disponible	El eje le sirve de guía. Organizar la información de forma clara y visible. Hay que basarse en todos los registros posibles. Determinar las categorías y variables para ordenar.	1-15 octubre 2025
Configurar una propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental en la amazonia colombiana, desde una mirada sensible, intercultural y artística centrada en la perspectiva del cuidado de la vida.	Convertir las categorías en contenidos pedagógicos. Estructurar el módulo en fases claras y replicables.	5. Puntos de llegada: 5.1 Formular conclusiones y recomendaciones: Son las principales afirmaciones resultado del proceso. Permiten confrontarse con los objetivos de la sistematización y responder a las principales preguntas críticas. Pueden ser tanto formulaciones teóricas como orientaciones prácticas 5.2 Elaborar	Pueden ser dudas e inquietudes abiertas. Son punto de partida para nuevos aprendizajes. Mirar lo que aporta la experiencia al futuro de ella misma o de otras experiencias. Diseñar una estrategia de comunicación que permita compartir los resultados con todas las personas involucradas y con otros sectores interesados. Recurrir a formas diversas y creativas	15-30 octubre 2025

		<p>productos de comunicación: Hace comunicables los aprendizajes. Posibilita explicar y explicarse mejor lo central de la experiencia sistematizada. Aprovecha todos los insumos obtenidos a lo largo del proceso de sistematización (documentos, testimonios, grabaciones, fotografías, etc.). Permite compartir las lecciones aprendidas con una diversidad muy grande de otros actores y actoras.</p>	<p>(vídeo, teatro, foros de debate, folletos). No limitarse a “un producto final”.</p>	
<p>Contribuir a la reflexión pedagógica frente a la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental centrada en la perspectiva del cuidado de la vida en Colombia y su implicación en la práctica docente.</p>	<p>Redactar y presentar resultados en el trabajo de grado. Proyectar los aprendizajes hacia escenarios académicos y formativos.</p>	<p>4. Las reflexiones de fondo: Análisis: Es el momento más importante de todo el proceso. Analiza cada componente por separado. Pregunta por las causas de lo sucedido. Síntesis: Permite identificar las tensiones y contradicciones centrales que marcan el proceso. Interpretación crítica: Mira particularidades y el conjunto, lo personal y lo colectivo. Busca comprender las interrelaciones e interdependencias entre los distintos elementos.</p>	<p>Buscar entender la lógica global de la experiencia. Llevar este momento a buscar comprender los factores claves o fundamentales que explican la experiencia y construyen su sentido. Es el momento para confrontar con otras experiencias y teorías.</p>	<p>1-20 noviembre 2025</p>

10. Resultados

Los resultados de este trabajo de grado dan respuesta a cada uno de los objetivos propuestos. A continuación, se presenta la caracterización de la experiencia de práctica, el modo en que fue analizada y la manera en que inspira y fundamenta la configuración de la propuesta pedagógica. Finalmente, se establecerá una reflexión profunda e integradora, a partir del conjunto de resultados, en torno al cuidado de la vida en Colombia y sus implicaciones para la práctica docente.

10.1. Caracterización de la práctica

La matriz anexa de análisis categórico me permitió caracterizar mediante un análisis cualitativo todos los insumos recolectados de la práctica, como declaraciones, imágenes, planeaciones, encuestas etc. Y así reconocer los conocimientos y prácticas asociados a la cultura del cuidado de la vida, a continuación, presentare cada una de estas evidencias.

Figura 14

Diario de campo personal. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Este instrumento fue central para registrar observaciones, reflexiones, tensiones, emociones y decisiones pedagógicas propias como docente en formación día a día.

Figura 15

Entrevista estructurada, lectura de contexto. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Esta técnica de recolección de datos fue el segundo acercamiento con la población estudiantil luego de la presentación, como tal aquí busque indagar intereses, necesidades y

potencialidades. De las y los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) que conformaban cada grupo a la que fue implementada. Y así reconocer desde sus propias declaraciones quienes son.

Figura 16

Diarios de campo de los estudiantes (bitácora botánica). Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Actividades de encuadernación que permitieron reconocer las percepciones, dibujos, palabras y formas de nombrar el cuidado, durante todo mi acompañamiento en el territorio y posteriormente para uso personal de los grupos 702, 701 y 501.

Figura 17

Planeaciones de clase y registros de desarrollo. Registro propio, Trujillo, A. (2024).

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL PLAN SEMANAL DE CLASE / ACTIVIDAD – PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA I		
Sesión N°1	Fecha 30/04/24- 10/05/24	Hora 10:20am- 12:00am /8:30am-11:00am
Profesor en formación Angie Tatiana Guarín Trujillo		
Institución I.E Francisco del Rosario Vela		Grado702/701
1. Objetivos de aprendizaje de la clase / actividad (Enunciar el estándar Básico de Aprendizaje que referencia este objetivo)		
<ul style="list-style-type: none"> • Construir una bitácora botánica artesanal que le permita a cada estudiante recopilar datos, documentar sus hallazgos y reflexionar sobre sus experiencias. • Reconocer una especie vegetal, su distribución, su estado de conservación, para luego ser apadrinada. • Identificar la importancia de los diarios de campo como una herramienta valiosa para la ciencia, la educación y la vida 		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase / actividad		
¿Alguna vez ha utilizado un diario personal? ¿Qué se escribe normalmente en su diario? ¿Qué especies conoce y que podría decir sobre ellas? ¿Qué especie le gustaría apadrinar y por qué?		

9. Evaluación de la sesión (después de realizada la sesión, el tutor evalúa el desarrollo de esta. Para esto debe tener como referencia lo planeado y lo ejecutado).

702



Teniendo en cuenta lo planeado, se puede llegar a la conclusión de que dos de las 3 tres actividades planteadas pudieron ejecutarse, la actividad principal, referente a el producto artesanal de encuadernación fue culminado y contextualizado por la mayoría de los estudiantes y los saberes previos se fueron descubriendo mediante la actividad práctica, por medio de conversatorio con la docente en formación y los demás compañeros, donde salen a relucir, intereses de recorrer el territorio escolar y sus alrededores, además de personalizar su bitácora y profundizar en temáticas curriculares. La contextualización de la especie se vio limitada en temas de tiempos y no muchos estudiantes la eligieron o desconocen las herramientas para hacerlo. En los próximos encuentros se profundizará en aquellas actividades que sigan motivando sus intereses, individuales y colectivos. Personalmente creo que la proyección de mi voz debe mejorar y mi metodología para equilibrar mi carácter y generar mayor nivel de atención y escucha, teniendo en cuenta la gran cantidad de estudiantes, su contexto y las instalaciones.

701

Nota. Insumos propios como docente en formación para reconstruir la secuencia pedagógica y entender cómo se daban los aprendizajes según lo planeado en cada encuentro con los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) de institución educativa Francisco del Rosario Vela.

Figura 18

Mapa corpo afectivo 1. Registro propio, Trujillo, A (2024).



Nota. Actividades artístico-expresivas (pintura acrílica, ilustración, estas manifestaciones gráficas facilitaron la expresión de emociones y significados corporales y territoriales del grupo 401.

Figura 19

Cuestionario reflexivo sobre el documental Antes que sea tarde. Registro propio, Trujillo, A. (2024).

Hoja de Preguntas

Documental "Antes Que Sea Tarde" de National Geographic

Referencia: DiCaprio, L. [Ecosphere]. (2016). ANTES QUE SEA TARDE. Documental completo (Before the flood) en español [Video]. <http://www.youtube.com/watch?v=81qjhdh3b1k>

Leonardo DiCaprio, activista ambiental y embajador de las Naciones Unidas (ONU), investiga lo que se debe hacer para evitar que el cambio climático provoque la interrupción catastrófica de la vida en el planeta Tierra.
Dirigida por Fisher Stevens.

Teniendo en cuenta el contenido de la pieza audio visual, responde las siguientes preguntas:

- a) ¿Le gustaría ver, sentir y experimentar en la nieve alguna vez?
- b) ¿A quién afecta el cambio climático?
- c) ¿Cuál es la importancia de los árboles, y en general de los organismos vegetales para el planeta tierra?
- d) ¿Cuál es la importancia del bosque? ¿Qué pasa si este es quemado?
- e) ¿Qué actividades se realizan en el Amazonas, de las cuales en algún momento usted se cuestionó el impacto negativo o positivo a nivel global?
- f) ¿Por qué se generan las campañas de desinformación, a quien benefician?
- g) ¿Qué piensa usted sobre el cambio climático?
- h) ¿Qué actividades, dinámicas o prácticas expuestas en el documental, usted ha evidenciado en el territorio amazónico?
- i) ¿Qué problemáticas ambientales han ocurrido en las amazonas a causa del cambio climático?
- j) ¿A que hace referencia la siguiente afirmación: "no existe un combustible fósil limpio"?

Nota. Insumo para comprender sus representaciones frente al cambio climático, según un material audiovisual (documental) trabajado con los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) del grupo 702.

Figura 20

Círculo de la palabra. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Espacio de diálogo para explorar emociones y experiencias socio afectivas frente a problemáticas en el aula, grupo 702.

Figura 21

Observación de micro ecosistemas con estereoscopio. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Esta actividad permitió profundizar las relaciones ecológicas del territorio desde una mirada sensible con el grupo 501.

Estos registros permitieron la reconstrucción del proceso educativo vivido. De manera complementaria las actas de reuniones, memorias de eventos y listas de participantes y el cronograma de actividades, posibilitó la planificación y organización de las actividades que realice con los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) en este período de tiempo tan limitado en el territorio.

En su momento genere un código de colores que me permitió ordenar mejor mis propias ideas como sistematizadora y a continuación describiré la síntesis y la interpretación crítica, según una a una el tipo de registros de información, planteadas, implementadas y analizadas en las sesiones de encuentro con la población estudiantil y después de ellas. Permitted construir tales categorías y así comprenderlas mejor en las reflexiones finales.

10.1.1. Entrevista estructurada, lectura de contexto

La lectura de contexto se desarrolló a partir de una entrevista estructurada aplicada el martes 16 de abril del año 2024, fue orientada para reconocer el territorio escolar desde la mirada de sus habitantes, específicamente de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA), de la institución educativa Francisco del Rosario Vela, mediante tres ejes de indagación: intereses, necesidades y potencialidades. El propósito fue comprender cómo los estudiantes viven el ambiente escolar, qué les motiva, qué dificultades enfrentan y qué capacidades emergen en su cotidianidad, con el fin de orientar de manera pertinente la planeación de las actividades pedagógicas futuras. Para favorecer la participación, cada estudiante pudo expresar sus respuestas de forma escrita, oral o a través de dibujos, respetando sus preferencias comunicativas.

La actividad se llevó a cabo con varios grupos de 4º, 5º y 7º y contó con la participación de practicantes de distintas licenciaturas y universidades. Un compañero de la licenciatura en Diseño Tecnológico Juan, de la UPN y otra compañera de la Universidad Minuto de Dios, Gabriela, especializada en el área de Entrenamiento Deportivo y yo representando la licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la UPN; juntos diseñamos un conjunto de quince preguntas previamente pensadas y ajustadas al contexto, las cuales consignamos en post-it y distribuimos de manera aleatoria, de modo que no todos los estudiantes respondieron las mismas preguntas.

Tabla 3.

Preguntas orientadoras, lectura de contexto. Registro propio, Trujillo, A. (2024).

Encuesta estructurada/ lectura de contexto	
Aspectos para indagar	Preguntas orientadoras
Intereses	¿Cuáles son sus materias favoritas? ¿Por qué?
	¿Qué actividades extracurriculares les gustan más? ¿Por qué?
	¿Qué tipo de libros, películas o música les gusta?
	¿Cuáles son sus sueños y aspiraciones para el futuro?
	¿A qué les gusta dedicar su tiempo libre?
Necesidades	¿Qué dificultades encuentran en sus estudios?
	¿Qué tipo de apoyo necesitan para mejorar su aprendizaje?
	¿Cómo se sienten en el ambiente escolar? ¿Se sienten cómodos y seguros?
	¿Qué recursos o herramientas creen que les ayudarían a aprender mejor?
	¿Qué inquietudes o preocupaciones tienen sobre su futuro académico o profesional?
Potencialidades	¿En qué actividades o áreas demuestran mayor talento o habilidad?
	¿Qué tipo de proyectos o retos les motivan y desafían?
	¿Han recibido algún reconocimiento o premio por sus logros académicos o extracurriculares?
	¿Qué tipo de líderes o referentes admiran? ¿Por qué?
	¿Cómo creen que podrían contribuir a mejorar la escuela o la comunidad?

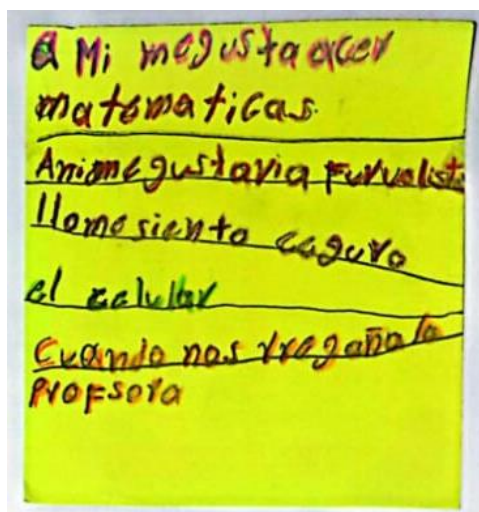
Nota. Se dispuso de aproximadamente treinta minutos para el desarrollo de la actividad, tiempo durante el cual los estudiantes dialogaron, compartieron ideas y socializaron sus percepciones.

Al finalizar, se realizó una puesta en común en la que se compartieron algunas respuestas y se dialogó colectivamente sobre lo que esperaban de la presencia de nuestro equipo practicante en el territorio y del proceso pedagógico que se iba a acompañar.

Ahora analizando las respuestas: En el eje de intereses, emergen categorías como la inspiración y el cuidado de la vida, las cuales se desarrollan a partir de las actividades propuestas y de las expresiones espontáneas de los estudiantes. La inspiración se evidencia en la creatividad con la que comunican sus gustos y motivaciones, ya sea a través del dibujo, la escritura o la palabra, y se sustenta en declaraciones literales como “A mí me gusta pintar” o “A mí me gusta hacer matemáticas”, expresiones que dan cuenta de intereses artísticos y académicos diversos.

Figura 22

Declaraciones literales de estudiantes 1. Registro propio, Trujillo, A. (2025).

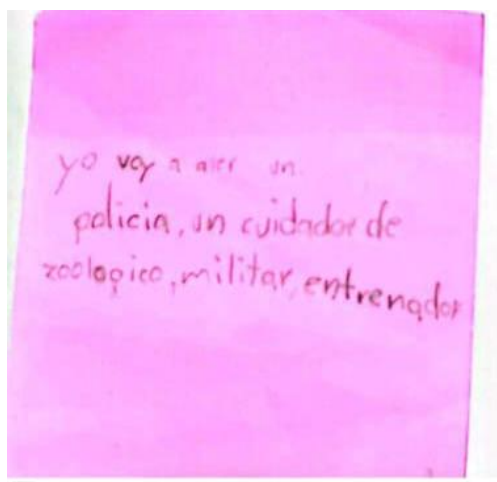


Asimismo, las aspiraciones a futuro revelan imaginarios vinculados al servicio, la protección y el cuidado, como se observa en afirmaciones tales como “Ser doctora” o “Yo voy a

hacer un policía, un cuidador de zoológico, militar, entrenador”, las cuales muestran cómo los sueños profesionales se construyen desde referentes cercanos y significativos de su entorno.

Figura 23

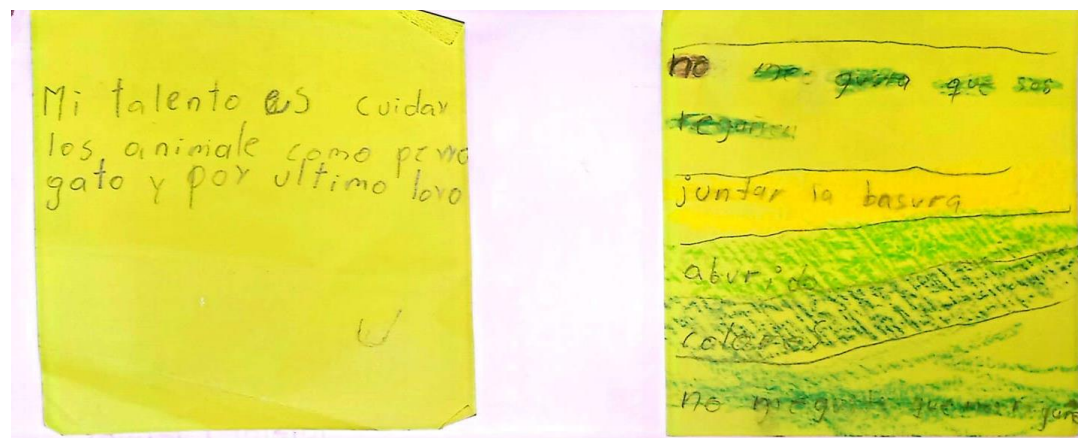
Declaraciones literales de estudiantes 2. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



El cuidado de la vida surge como una categoría central dentro de los intereses, particularmente cuando los estudiantes manifiestan afinidad por acciones relacionadas con la protección del entorno y de otros seres vivos. Esto se evidencia en respuestas literales como “Me gusta recoger basura” y “Mi talento es cuidar los animales como perro, gato y por último loro”, declaraciones que permiten comprender cómo el interés por la naturaleza y los animales se traduce en prácticas concretas de cuidado, responsabilidad y sensibilidad ambiental, fortalecidas a través de las actividades de observación y exploración del entorno.

Figura 24

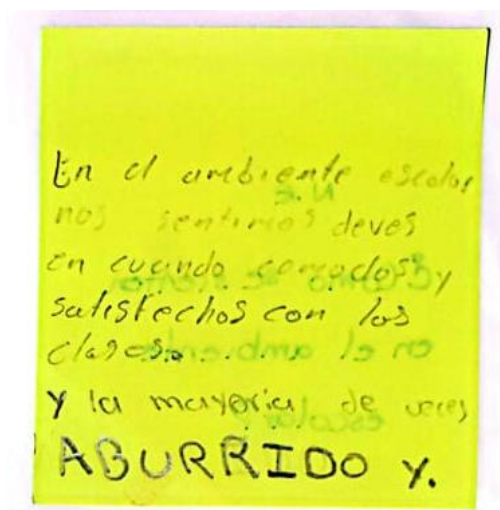
Declaraciones literales de estudiantes 3. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



En el eje de necesidades, las categorías de emociones y ayuda se hacen visibles a partir de las experiencias vividas en el ambiente escolar. Las emociones emergen cuando los estudiantes expresan cómo se sienten en el colegio, evidenciando percepciones diversas y, en algunos casos, contradictorias. Declaraciones como “Yo me siento seguro” contrastan con otras como “¿Cómo se siente en el colegio?: incómodo” o “En el ambiente escolar nos sentimos de vez en cuando satisfechos con las clases y la mayoría de las veces aburrido”, lo que permite reconocer que el aula es un espacio atravesado por experiencias emocionales complejas que inciden directamente en los procesos de aprendizaje.

Figura 25

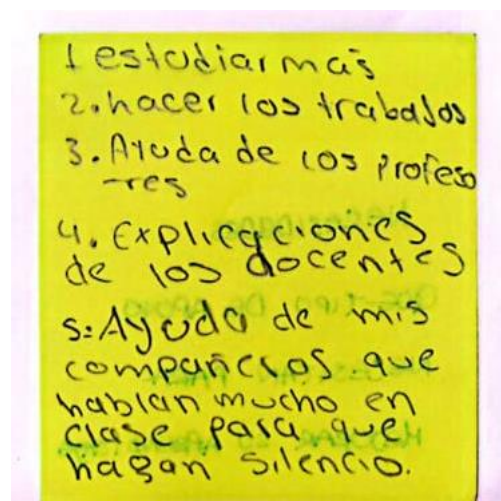
Declaraciones literales de estudiantes 4. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



La categoría ayuda se desarrolla a partir de las interacciones entre pares y del reconocimiento del acompañamiento docente como un elemento clave para mejorar el aprendizaje. Esto se sustenta en expresiones literales como “Ayuda de mis compañeros que hablan mucho en clase para que hagan silencio” y “Ayuda de los profesores”, las cuales evidencian que los estudiantes reconocen el apoyo mutuo y la mediación del adulto como estrategias necesarias para favorecer la convivencia y el trabajo en el aula. De este modo, la ayuda se configura no sólo como una necesidad, sino como una práctica cotidiana que fortalece el sentido de comunidad y el aprendizaje colectivo.

Figura 26

Declaraciones literales de estudiantes 5. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



En el eje de potencialidades, las categorías de inspiración, ayuda y cuidar la vida se articulan nuevamente, mostrando cómo las capacidades de los estudiantes emergen en relación con sus intereses y experiencias. Las habilidades asociadas al cuidado, la creatividad y la colaboración se evidencian en la forma en que los estudiantes reconocen sus talentos y los ponen al servicio del grupo, especialmente en actividades que implican observación del entorno, trabajo colectivo y expresión artística. Estas potencialidades se fortalecen cuando las actividades permiten integrar la experiencia sensible con el aprendizaje escolar, favoreciendo la participación y el reconocimiento de saberes propios.

10.1.2. Encuadernación de bitácoras botánicas

La práctica pedagógica denominada Encuadernación de bitácoras botánicas se desarrolló en el marco del espacio académico Práctica Pedagógica y Didáctica I de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional.

Esta experiencia se llevó a cabo en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela con los cursos 702, 701 y 401 en dos sesiones realizadas los días 30 de abril y 10 de mayo de 2024, en los horarios de 10:20 a.m. a 12:00 m. y de 8:30 a.m. a 11:00 a.m., respectivamente, bajo la orientación de la docente en formación Angie Tatiana Guarín Trujillo.

La planeación de la clase tuvo como propósito central (“Construir una bitácora botánica artesanal que le permita a cada estudiante recopilar datos, documentar sus hallazgos y reflexionar sobre sus experiencias”). De manera articulada, se planteó (“Reconocer una especie vegetal, su distribución, su estado de conservación, para luego ser apadrinada”), así como (“Identificar la importancia de los diarios de campo como una herramienta valiosa para la ciencia, la educación y la vida”). Estos objetivos se orientaron al desarrollo de habilidades de observación, escritura, creatividad y cuidado de la vida desde una perspectiva de educación ambiental, teniendo en cuenta los resultados de la lectura de contexto, en donde fortalecer las potencialidades mediante actividades que integren la experiencia sensible con el aprendizaje escolar, favorezcan la participación y el reconocimiento de saberes propios, es prioritario.

Como punto de partida, la planeación incluyó preguntas orientadoras relacionadas con los saberes previos de los estudiantes, tales como: “¿Alguna vez ha utilizado un diario personal?”, “¿Qué se escribe normalmente en su diario?”, “¿Qué especies conoce y que podría decir sobre ellas?” y “¿Qué especie le gustaría apadrinar y por qué?”. Estas preguntas permitieron establecer

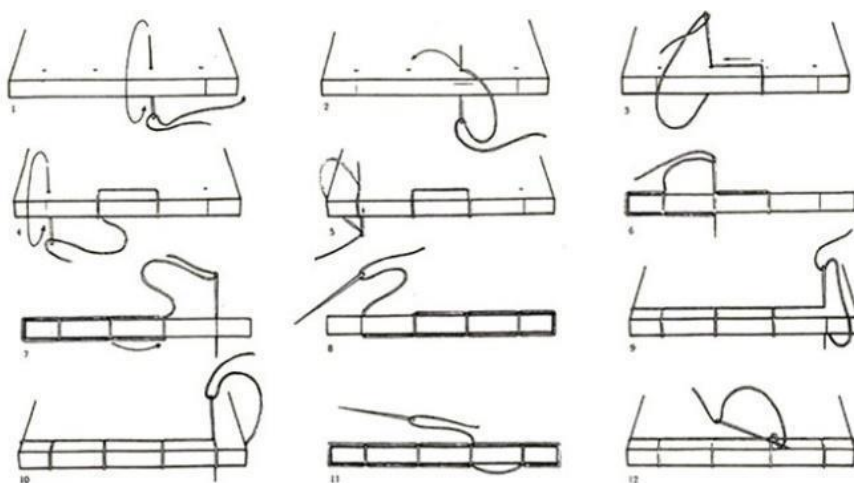
un puente entre la experiencia personal de los estudiantes y la propuesta pedagógica, reconociendo el valor de la escritura, la observación y la relación con los seres vivos desde su cotidianidad.

La estructura secuencial de la clase se organizó en tres momentos centrales, cada uno con una duración explícita de treinta minutos. En primer lugar, se desarrolló una actividad de saberes previos y de reconocimiento de la importancia de la bitácora botánica, seguida de la actividad principal de encuadernación artesanal y, finalmente, una actividad de contextualización de la especie elegida. A través de la creación del producto de encuadernación, se buscó generar una bitácora botánica que permitiera a cada estudiante llevar un registro diario de la forma de vida seleccionada, promoviendo progresivamente una observación desde la autonomía del individuo y la capacidad de recolectar información desde su proceso diario de aprendizaje, en relación con su contexto y territorio a nivel de colegio, barrio y localidad.

La descripción detallada de la actividad de encuadernación contempló cuatro momentos técnicos: la preparación de las tapas, la preparación de las hojas, el cosido y el acabado. En este proceso, los estudiantes cortaron el cartón y las hojas del tamaño deseado, marcaron y perforan los agujeros con punzón, cosieron las hojas y tapas mediante el uso de hilo de lino, aguja, parafina y finalmente decoraron el lomo del libro con cinta, tela o hilo. Para el desarrollo de la actividad se utilizaron materiales como “hilo de lino”, “parafina o vela”, “aguja”, “lezna o punzón”, “hojas recicladas de diferentes tamaños, texturas, colores y formas”, “tijeras”, “bisturí”, “regla” y “material decorativo (opcional)”. Como recurso didáctico de apoyo, emplee una imagen referente al proceso de cosido.

Figura 27

Imagen referente del proceso de cosido. (Papel washi, 2022)



La evaluación del aprendizaje se planteó desde una perspectiva formativa, centrada en el progreso individual y el desarrollo integral de los estudiantes, tanto en la elaboración del producto artesanal como en la capacidad para resolver problemas. La bitácora botánica se proyectó como una herramienta de uso continuo durante seis semanas, desde el 30 de abril hasta el 20 de junio de 2024, en las cuales se esperaba que los estudiantes registran información relacionada con el nombre científico, común, autónomo y en lengua madre de una comunidad indígena del Amazonas colombiano (Ticuna, Yanomami, Yagua y Desano), la ubicación y origen de la especie, su descripción morfológica, ecológica y fenológica, ilustraciones y notas

adicionales vinculadas a sentires y relaciones bioculturales como agricultura, medicina, cosmovisiones y espiritualidad. Como evidencias observables se consideraron el producto artesanal (bitácora botánica), la lista de asistencia con un total de 35 estudiantes y la participación durante las sesiones.

En los resultados de evaluación posterior a la sesión con el curso 702, descritos en las planeaciones de clase y registros de desarrollo, se concluyó que dos de las tres actividades planteadas pudieron ejecutarse. La actividad principal de encuadernación fue culminada y contextualizada por la mayoría de los estudiantes, mientras que los saberes previos se fueron descubriendo mediante la actividad práctica y el conversatorio con la docente en formación y los compañeros, donde emergieron intereses relacionados con: recorrer el territorio escolar, personalizar la bitácora y profundizar en temáticas curriculares como las flores. Se señaló que la contextualización de la especie se vio limitada por el tiempo y por el desconocimiento de herramientas por parte de algunos estudiantes, proyectando su fortalecimiento en próximos encuentros. A nivel reflexivo, como docente en formación exprese en las conclusiones de mi bitácora personal como planeación de clase: “Personalmente creo que la proyección de mi voz debe mejorar y mi metodología, para equilibrar mi carácter y generar mayor nivel de atención y escucha, teniendo en cuenta la gran cantidad de estudiantes, su contexto y las instalaciones”.

En el curso 701, la evaluación evidenció un mayor cumplimiento de los objetivos, dado que la actividad de encuadernación artesanal facilitó y se fortaleció el trabajo en equipo, reflejado en la organización y asignación autónoma de roles. Se avanzó en los saberes previos y en la contextualización de los organismos apadrinados, destacando que el interés mayoritario se centró en plantas frutales que los estudiantes ya tenían en casa.

Desde el análisis y sistematización de la experiencia, emergen de manera explícita las categorías de: inspiración, ayuda, interculturalidad y emociones; articuladas con la planeación didáctica y el desarrollo de la práctica pedagógica. La inspiración se evidencia en las producciones artísticas y en las reflexiones de los estudiantes, como se observa en la bitácora de un estudiante que trabajó con el ají, donde escribió: “Hoy me sentí súper, porque hicimos un libro que se llama bitácora botánica, y ese libro me inspiró a crear, sembrar nuevas plantas y aprender mucho más de ellas”. Esta declaración literal muestra cómo la experiencia pedagógica despertó motivación y curiosidad, vinculando la creación artística con el aprendizaje ambiental.

Figura 28

Bitácoras botánicas artesanales. Suárez, L. (2024).



Nota. Recopilación de bitácoras botánicas después de mi regreso a Bogotá, fotografía tomada por la profesora Leticia directora del grupo 501.

La categoría de ayuda se manifiesta en las dinámicas de cooperación que surgieron espontáneamente durante la actividad de encuadernación. Esta se sustenta en la experiencia registrada por Elaine (401), quien escribió: “Mis amigos me ayudaron a hacer mi arte. También me siento feliz porque mis amigos me ayudaron a aprender lo que yo no sabía, y yo a ellos”, evidenciando el aprendizaje como una construcción colectiva basada en el apoyo mutuo.

Figura 29

Declaraciones literales de estudiantes 5. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



Nota. Aquí las declaraciones van acompañadas de ilustraciones manifestaciones emocionales y un personaje creado propiamente por la estudiante.

La interculturalidad se hace visible cuando los estudiantes relacionan la actividad escolar con saberes familiares y comunitarios. Esto se refleja tanto en el caso del estudiante que convirtió su bitácora en un “libro de brujería”, reconociendo conocimientos transmitidos por su familia y comunidad.

Finalmente, la categoría de emociones atraviesa toda la experiencia, expresándose en los sentimientos de orgullo, felicidad, curiosidad y asombro manifestados por los estudiantes al mostrar sus productos terminados, así como en las reflexiones sobre lo que escriben en sus diarios, donde mencionan “sentimientos de tristeza o felicidad” y experiencias personales. Estas emociones fortalecen la conexión entre el conocimiento científico, la experiencia humana y el cuidado de la vida, eje central de la propuesta pedagógica.

10.1.3. Observación directa de hojas, uso de técnicas de ilustración y registro en diario de campo

La presente sistematización corresponde a la Planeación Didáctica 2, desarrollada en la Práctica Pedagógica y Didáctica I, centrada en la observación directa de hojas, el uso de técnicas de ilustración y el registro en diario de campo. La actividad consistió en realizar pintura y contorno de hojas recolectadas, observando y clasificando formas, bordes y venaciones, experimentando con técnicas como acrílico, acuarela y lápices de color, y respondiendo en el diario de campo aspectos relacionados con la forma, el borde y la venación de la hoja, si se conocía la especie antes, su posible origen, uso o nombre, y si se apadrinara.

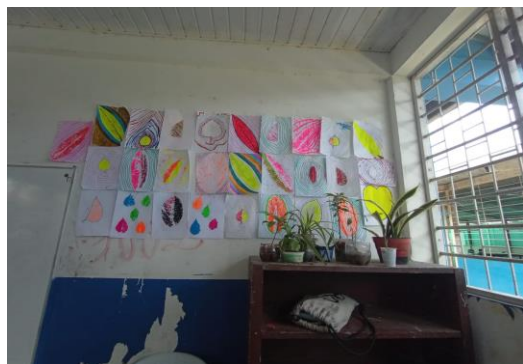
Como evidencias del proceso se obtuvieron fotografías de hojas compuestas, simples, secas y verdes; producciones artísticas como pinturas, contornos y collages; mezclas de colores y nuevas combinaciones creadas por los estudiantes; bitácoras botánicas con descripciones,

comparaciones y reflexiones; y registros de observación en los que se consignaron diferencias en texturas, tonalidades y estados de las hojas. Para el desarrollo de la actividad se utilizaron materiales como pinturas acrílicas, lápices de colores y marcadores, bitácora botánica, hojas de papel y hojas de plantas.

Durante esta actividad, todos los estudiantes se mostraron entusiasmados y participativos. Algunos no llevaron la hoja de su planta apadrinada, por lo que, como docente en formación, proporciona varias que había recolectado previamente. Aunque la intención inicial era que cada estudiante trajera la hoja correspondiente a su planta, esta situación permitió que explorarán con otros materiales disponibles, dando lugar a una amplia diversidad de resultados. Cada estudiante plasmó su creatividad de manera distinta: algunos realizaron mezclas de colores, otros elaboraron collages combinando varias imágenes de hojas, y en los grados más pequeños, como quinto, llevaron la hoja de su planta y aprovecharon todo el espacio disponible, experimentando con diferentes texturas.

Figura 30

Expresiones creativas. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



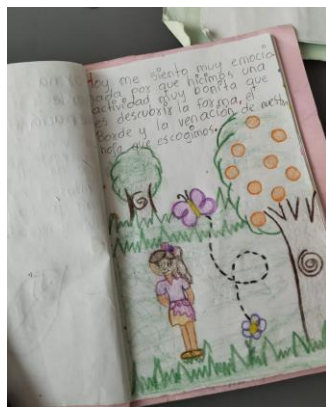
Nota. Pequeño mural de todas las creaciones gráficas alrededor de las especies vegetales apadrinadas.

Al momento de identificar las características morfológicas de las hojas borde, forma y venación, surgieron las siguientes afirmaciones: “La venación es por donde transportan los nutrientes, el agua y otras sustancias más por toda la hoja” y “Me gusta conocer la forma de la hoja que es lanceolada y su borde es entero”, que intentan, plantear la función y diferencia de estas características vegetales. Durante la sesión de formación, varios estudiantes compararon las venas de sus propios brazos con las venas de las hojas que observaban, preguntándose si funcionaban de manera similar. Este tipo de asociaciones espontáneas reveló un interés genuino por comprender los procesos naturales desde su propia corporalidad.

En sus reflexiones finales, muchos estudiantes describieron la actividad como emocionante, expresando: “Me siento muy emocionada porque hicimos una actividad muy bonita que es describir la forma, el borde y la venación de nuestra hoja que escogimos” y “Me siento alegre de aprender más de las plantas”, destacando el disfrute y la curiosidad que despertó el ejercicio.

Figura 31

Declaraciones literales de estudiantes 7. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



Nota. En este tipo de declaraciones se evidencian emociones frente a las actividades realizadas.

A partir de la sistematización emergen las categorías de Inspiración, Cuidar la Vida y Emociones. La inspiración se expresa a través de la creatividad y las formas artísticas con las que los estudiantes comunican sus emociones y aprendizajes, evidenciándose en los dibujos, collages y mezclas de colores que elaboran, en la manera en que transforman las hojas de sus plantas en obras personales. La categoría Cuidar la Vida se manifiesta en las experiencias donde los estudiantes observan, reconocen y comprenden las formas de la vida y las transformaciones del entorno a partir de la experiencia directa; a través de la exploración de las plantas al describir bordes, formas y tipos de venación logran vincular la observación con la explicación, integrando el lenguaje científico con expresiones sensibles y cotidianas, reflexionando sobre su responsabilidad frente al cuidado del ambiente y la vida. La categoría de emociones se manifiesta en las expresiones afectivas que acompañan los procesos de observación y aprendizaje, evidenciándose cuando los estudiantes conectan lo que estudian con su propio cuerpo y sentimientos, expresando alegría, curiosidad y asombro, fortaleciendo la conexión con la naturaleza y el cuidado de la vida.

10.1.4. Análisis audiovisual y reflexión colectiva documental “Antes que sea tarde”

En el marco de mi práctica pedagógica y didáctica I, desarrollé la sesión N. 3 con el grado 702 de la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, el día 11 de junio de 2024, en el horario de 10:25 a. m. a 12:15 m. Esta sesión se diseñó desde un enfoque académico y reflexivo, con el propósito de impulsar la creatividad y la expresión escrita a través del diálogo de saberes, así como sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de los organismos vegetales, especialmente los árboles, y las buenas prácticas orientadas a mitigar el cambio climático y proteger la vida a nivel global.

La actividad central de la sesión consistió en el análisis audiovisual del documental *Antes que sea tarde* de National Geographic. Durante la primera hora y treinta minutos, los estudiantes visualizaron el recurso audiovisual de manera atenta, apoyados por una hoja de trabajo que contenía diez preguntas orientadoras, las cuales debían ser respondidas a lo largo de la proyección. Estas preguntas abordan aspectos como a quién afecta el cambio climático, la importancia de los árboles y los bosques para el planeta, las consecuencias de la quema de bosques, las actividades que se realizan en el Amazonas y su impacto positivo o negativo a nivel global, las campañas de desinformación, las problemáticas ambientales del territorio amazónico etc. Entre otras.

Figura 32

Análisis antes de que sea tarde. Ocampo, J. (2024).



Nota. Utilizamos el recién inaugurado salón de TIC, en el que proyectamos y analizamos críticamente alrededor de la problemática de cambio climático a nivel global, nacional y local, sus implicaciones y posturas. El documental *Antes que sea tarde* de National Geographic.

Durante la proyección, observé que los estudiantes mostraron gran interés por las imágenes y situaciones expuestas, expresando sorpresa y preocupación frente a los efectos del cambio climático en distintos lugares del planeta. En sus escritos se manifiestan expresiones como “El bosque es importante para conservar animales y no se debería quemar”, “el cambio climático afecta a nosotros humanos y al mundo” y “El bosque es importante porque nos da oxígeno, si lo quema se va a acabar poco a poco el aire y la brisa, la deforestación se ocasiona con bosques quemados en la naturaleza”. Estas afirmaciones evidencian una comprensión inicial de la relación entre la vida vegetal, la calidad del aire y la continuidad de la vida, así como una reflexión compartida frente al daño ambiental generado por la acción humana.

Al finalizar el documental, se realizó una socialización colectiva en la que los estudiantes compartieron sus respuestas y se propició un espacio de reflexión. En este momento emergieron con mayor fuerza sentimientos de compromiso y responsabilidad ambiental. Algunas guías registraron expresiones como “eee si los bosques si están quemándose los animales donde se refugiaron los pájaros donde viviría por eso tenemos que cuidar el medio ambiente” y “ósea toca estar preparado cuando llegue el cambio climático ahorrar el agua y no hacer fogatas”. Estas respuestas reflejan no sólo una comprensión conceptual del problema, también una disposición ética hacia el cuidado del entorno desde acciones cotidianas.

Un aspecto relevante de la sesión fue la manera en que los estudiantes vinculan lo observado en el documental con su propio territorio amazónico. Mencionando cambios en las dinámicas climáticas locales, “las actividades que se presentan en el Amazonas es la confraternidad cuando llega ese día hace sol pasas unos minutos y empieza a lloviznar luego para y vuelve hacer sol”, indicando que estas variaciones no eran comunes anteriormente. Este tipo de comentarios permitió evidenciar cómo los estudiantes reconocen transformaciones ambientales

en su contexto cercano y las relacionan con los procesos globales del cambio climático, desarrollando así una comprensión territorial del problema.

Desde la sistematización de la experiencia, la categoría cuidar la vida se manifestó en las reflexiones de los estudiantes. A través del análisis del documental y del trabajo grupal del cuestionario, los estudiantes observaron, reconocieron y comprendieron las formas de vida y las transformaciones del entorno, integrando explicaciones de tipo científico con expresiones sensibles y cotidianas. El cuidado emergió como una expresión de conciencia ambiental y sensibilidad ética, pues los estudiantes no solo identificaron los daños causados por la deforestación, la contaminación y otras intervenciones humanas, propusieron acciones concretas como no quemar los bosques, ahorrar agua y proteger a los animales.

Asimismo, esta experiencia permitió evidenciar avances en los criterios de evaluación propuestos, relacionados con la comprensión de los flujos de materia y energía en las cadenas y redes tróficas, la relación entre los ciclos del carbono, el nitrógeno y el agua, y los efectos de la intervención humana sobre estos ciclos. Las evidencias observables, como los cuestionarios diligenciados por grupos y las fotografías del desarrollo de la actividad, muestran que los estudiantes lograron explicar, a partir de casos, las consecuencias ambientales de la deforestación y la contaminación, así como proponer posibles acciones para mitigarlas.

10.1.5. Práctica experiencial en compostera, con componente socioemocional emergente

En el desarrollo de mi práctica pedagógica y didáctica I, llevé a cabo la sesión número 4 con el grado 702 de la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, el día 21 de mayo de 2024, en el horario de 10:30 a. m. a 12:15 p. m., en el marco del programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta sesión

fue planeada como una práctica experiencial en compostera, con el propósito de identificar actividades asociadas al mantenimiento de las zonas verdes, tales como el riego, la poda y la cosecha, así como comprender el uso de la compostera y su relación con la salud del suelo, las plantas y el bienestar humano.

La planeación contemplaba el trabajo en las zonas verdes de la institución, con la organización de los estudiantes en grupos de trabajo, la asignación de roles y el uso práctico de materiales como la compostera, aserrín, material orgánico, pala, estiva o canasta y guantes. Asimismo, se propuso como actividad inicial un rompe hielo denominado “¿De qué me conoces?”, en el cual cada persona debía escribir tres aspectos que otros podrían saber sobre ella, intercambiarlos y adivinar, con el fin de fortalecer los vínculos interpersonales y generar un ambiente de confianza previo al trabajo técnico. Los criterios de evaluación establecidos se centraron en la participación, el respeto y la escucha consigo mismo y con el otro, y como evidencias se esperaba la respuesta y socialización de las preguntas grupales y la participación de los estudiantes.

Figura 33

Planeación y ejecución de clase compostera. Registro propio, Trujillo, A. (2024).

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL LICENCIATURA EN CIENCIAS NATURALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL PLAN SEMANAL DE CLASE / ACTIVIDAD PRÁCTICA PEDAGOGICA Y DIDÁCTICA I		
Sesión N°4	Fecha 21/05/24	Hora 10:30am- 12:15am
Profesor en formación Angie Tatiana Guarín Trujillo		
Institución I.E Francisco del Rosario Vela		Grado702
1. Objetivos de aprendizaje de la clase / actividad (Enunciar el estándar Básico de Aprendizaje que referencia este objetivo)		
<ul style="list-style-type: none"> ○ identificar actividades sujetas al mantenimiento del espacio o zona verde, como: el riego, la poda y la cosecha. 		
2. Conceptos y preguntas orientadoras a abordar en la clase / actividad		
¿Como se ha sentido trabajando en la bitácora botánica? ¿De qué manera el uso de la compostera beneficia a la salud del suelo y a las plantas? ¿De qué manera la salud del suelo y las plantas contribuye al bienestar humano?		
3. Estructura secuencial de las actividades / momentos centrales de clase / actividad (los tiempos de duración de cada una deben ser explícitos)		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Actividad se realizará en las zonas verdes de la IE. Los participantes se dividirán en grupos de trabajo. Los grupos tendrán roles asignados y de manera práctica realizarán ejercicios relacionadas al uso correcto de la compostera. 		
4. Descripción detallada de la actividad /momento central de la sesión de clase / actividad (si es una actividad experimental, se debe anexar la guía de laboratorio. Esta debe incluir los materiales y reactivos a utilizar y ficha de seguridad de los reactivos)		
Angie trujillo, Docente en formación ciencias naturales y educación ambiental: Compostera. Usos <ul style="list-style-type: none"> ○ Compostera ○ Aserrín ○ Material orgánico ○ Pala ○ Estiva o canasta ○ Guantes 		
5. Recursos didácticos de apoyo en el desarrollo de la sesión: Centrar la atención en el conocimiento y la cualificación de este además de señalar las actividades a través de las cuales, se dinamiza ese conocimiento.		

9. Evaluación de la sesión (después de realizada la sesión, el tutor evalúa el desarrollo de esta. Para esto debe tener como referencia lo planeado y lo ejecutado).

702

Esta sesión se caracterizo por el intercambio de sentimientos y emociones, relacionadas a las interacciones en el aula. Con la actividad inicial los estudiantes tomaron actitudes y posiciones muy definidas frente a la forma en la que se están comunicando y las problemáticas que esto ha generado en el aula. No existe la escucha activa, el respeto por las diferencias, ni por el bien común. Se convierte entonces el aula en un lugar inseguro para expresar con total naturalidad su ser, gustos, preferencias, habilidades, potencialidades, necesidades. Ya que constantemente unos a otros se juzgan a modo de chiste o burla por sus diferencias. Se evidencia el racismo, la homofobia y la depresión como factores que influyen fuertemente en desarrollo de competencias específicas o transversales. Aun que no fue posible desarrollar el contenido fuerte de la clase o la actividad principal relacionada a el uso y funcionamiento de la compostera, esta sesión sirvió para evidenciar problemáticas fuertes en el aula que permiten comprender mejor el contexto y pensarse en estrategias mas asertivas para abordar ciertas temáticas específicas o mas interpersonales.

La sesión se repetirá el siguiente miércoles 05/06/2024 en el mismo horario establecido. Con el objetivo de realizar la actividad central.

Sin embargo, durante el desarrollo de la sesión, la experiencia tomó un rumbo inesperado, que permitió redefinir las prioridades pedagógicas en ese momento. Desde la actividad inicial, los estudiantes asumieron actitudes y posiciones muy definidas frente a la forma en que se están comunicando en el aula y frente a las problemáticas que esto ha generado en su convivencia cotidiana. Se evidenció la ausencia de escucha activa, el irrespeto por las diferencias y por el bien común, lo cual ha convertido el aula en un lugar inseguro para expresar con total naturalidad el ser, los gustos, las preferencias, las habilidades, las potencialidades y las necesidades de cada uno. Constantemente, unos a otros se juzgan a modo de chiste o burla por sus diferencias, situación que deja ver problemáticas como el racismo, la homofobia y la depresión.

Ante este escenario, y aunque no fue posible desarrollar el contenido técnico central de la clase relacionado con el uso y funcionamiento de la compostera, decidí detener la actividad planificada y abrir un espacio de diálogo colectivo. Organicé al grupo en círculo, priorizando reglas construidas de manera sencilla pero significativa: escuchar activamente, hablar con respeto, validar los sentimientos propios y ajenos y evitar el juicio. En este espacio, los estudiantes comenzaron a expresar aquello que no les gustaba del grupo, tanto de manera general como dirigido a personas específicas, emergiendo temas que rara vez se abordan con sinceridad en el aula.

En este intercambio aparecieron de forma explícita experiencias relacionadas con el racismo, la depresión, la orientación sexual, la agresividad y el acoso escolar, todas ligadas a vivencias personales y a la necesidad de ser escuchados sin miedo al juicio. De manera literal, una estudiante expresó: “no me gusta que me digan negrita, fastidiosa o amargada” y otro “no me gusta que me digan marikón o gordo”. Frente a esto, algunos compañeros respondieron que

lo hacían “porque era chistoso” o “incluso de cariño y confianza por amistades cercanas”. Este contraste permitió visibilizar cómo ciertas prácticas normalizadas de lenguaje y trato generan daño emocional, aun cuando no exista una intención explícita de agredir.

Poco a poco, la conversación se transformó en un espacio de diálogo. Los estudiantes propusieron nuevas reglas para convivir mejor y compartieron aquello que deseaban que los demás respetarán de sí mismos, expresando acuerdos como “no más apodos, ni gritos, golpes o burlas”. En este proceso, incluso yo, como docente en formación, decidí participar desde la vulnerabilidad y compartir algunas percepciones personales con total confianza. Este gesto me permitió percibirse como parte del mismo proceso humano de aprender a convivir.

Desde la sistematización de la experiencia, esta sesión se comprende como una planeación docente de práctica experiencial en compostera con un componente socioemocional emergente. Si bien el objetivo inicial era capacitar a los grupos sobre la importancia y utilidad de la compostera, un recurso con gran potencial para fortalecer el proyecto de apadrinamiento de plantas y las futuras siembras en las zonas verdes del colegio, la experiencia evidenció que, en ese momento, la prioridad pedagógica debía centrarse en el cuidado de la vida en su dimensión relacional y emocional. El aula se convirtió en un espacio, donde las emociones pudieron manifestarse libremente, y donde la compostera, aunque no fue el centro técnico del día, se transformó en una oportunidad de diálogo.

En este sentido, la categoría “Como el profe cuida la vida” se hace visible en la capacidad de adaptación docente ante las dinámicas emocionales y sociales del aula. Las tensiones surgidas entre los estudiantes se resignifican como una oportunidad pedagógica para repensar los objetivos de la clase, priorizando la convivencia, la escucha y la empatía sobre los contenidos técnicos.

De igual manera, la categoría emociones se manifestó como un eje fundamental del aprendizaje. Se expresan a través del cuerpo, la palabra y las interacciones, dando sentido a la experiencia vivida.

10.1.6. Práctica didáctica “Ecosistemas” usada como soporte teórico y guía de contenidos.

Desde la planeación docente de la práctica didáctica “Ecosistemas”, desarrollé la sesión N.º 5 el 05 de junio de 2024, en el horario de 12:30 a.m. a 2:30 a.m., utilizando un documento de diapositivas Power Point como soporte teórico y guía de contenidos para introducir el concepto de ecosistema, reconociendo los niveles de organización biológica: individuo, población y comunidad. La sesión se estructuró a partir de la observación de un micro ecosistema, específicamente la interacción entre una flor y una mariposa, con el propósito de identificar una interacción biológica de tipo simbiosis mutualista.

Figura 34

Diapositivas clase ecosistemas. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Estas diapositivas quisieron fortalecer el concepto de ecosistema, con ejemplos contextualizados, donde se muestran micro ecosistemas del parque Santander dentro de un buchón de agua, la cadena trófica de animales como mariposa, rapaces y angiospermas, seres que son parte de su cotidianidad.

Mediante la observación guiada con apoyo del capilografo y la proyección digital, seguida del análisis colectivo y la representación gráfica y escrita de lo comprendido. Los estudiantes realizaron dibujos y descripciones en sus bitácoras, en las que representaron la flor y la mariposa, explicando el proceso de polinización y la función de cada organismo.

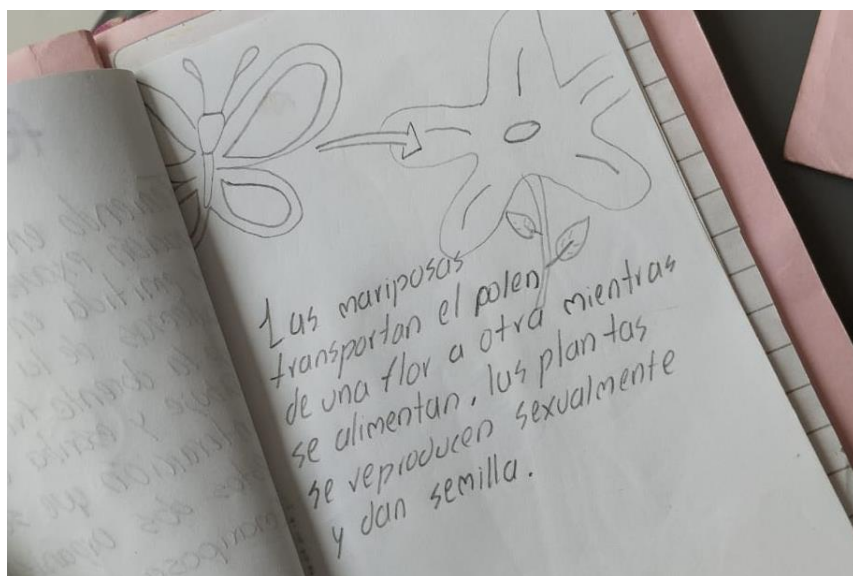
La sistematización de la experiencia se realizó a partir de las producciones consignadas en las bitácoras y de las expresiones escritas y orales de los estudiantes, las cuales evidenciaron la comprensión del concepto de ecosistema y de la relación entre los organismos vivos. En este

proceso, las declaraciones fueron: “Feliz porque aprendí mucho hoy, triste porque la mariposa murió, quería vivir”, que da cuenta de la experiencia vivida durante la actividad.

Otras expresiones consignadas en las bitácoras evidencian los aprendizajes construidos a partir de la observación, como: “La flor es roja, tiene harto polen, muchas partes que no conozco y algo que sostiene el polen, es hermosa” y “Las mariposas transportan el polen de una flor a otra mientras se alimentan; las plantas se reproducen sexualmente y dan semillas”.

Figura 35

Declaraciones literales de estudiantes 8. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



Nota. La estudiante menciona relaciones ecológicas entre diferentes organismos vivos animales y vegetales, alrededor de la flor y la mariposa.

Figura 36

Declaraciones literales de estudiantes 9. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Relaciona esta estudiante lo estético y morfológico en una sola declaración alrededor de la flor.

Desde el análisis de la sesión, la categoría emociones se reconoce en las expresiones de los estudiantes como manifestaciones afectivas que acompañaron el aprendizaje durante el tiempo de la clase y articularon la observación científica con la experiencia vivida. Asimismo, la categoría Cuidar la vida se evidencia en el reconocimiento de la relación entre la flor y la mariposa y en la comprensión de la importancia de los organismos vivos dentro del ecosistema.

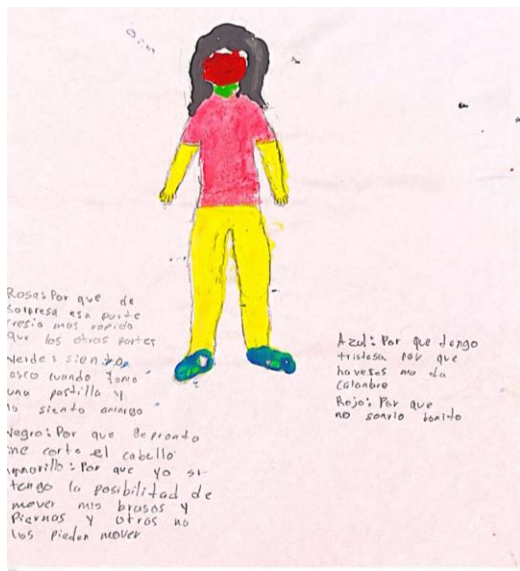
10.1.7. Actividad dentro del Plan de Trabajo CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático)

Cartografía corpo – emocional

Desde el Plan de Trabajo CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático), que orienta la institución, desarrollé una actividad centrada en el reconocimiento de las emociones como parte fundamental de la experiencia corporal, en articulación con los ejes de derechos humanos, sexuales y reproductivos, convivencia pacífica e identidad, diversidad y antirracismo. La propuesta consistió en la elaboración de autorretratos a partir de la silueta del cuerpo, en los cuales los estudiantes colorearon las partes que representaban distintas emociones, utilizando un código construido colectivamente: alegría (amarillo), tristeza (azul), ira (rojo), miedo (negro), asco (verde) y sorpresa (rosado).

Figura 37

Mapa corpo afectivo 2. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



Nota. En este mapa corpo afectivo se ven todas las emociones muy bien delimitadas por secciones y la joven explica el origen de cada una con gran claridad. Nombrando el miedo a perder su cabello, como muchas de sus compañeras en los demás mapas corpo afectivos de cada una recolectados de esa sesión. Que en mi rol de docente investigadora relaciono con la pelazón como factor social normalizado. “La pelazón constituye el rito de pubertad femenina por excelencia entre los indígenas del Amazonas; mediante el corte del cabello y el encierro ritual se simboliza la muerte de la niña y el nacimiento de la mujer” (Reichel-Dolmatoff, 1971, p. 142).

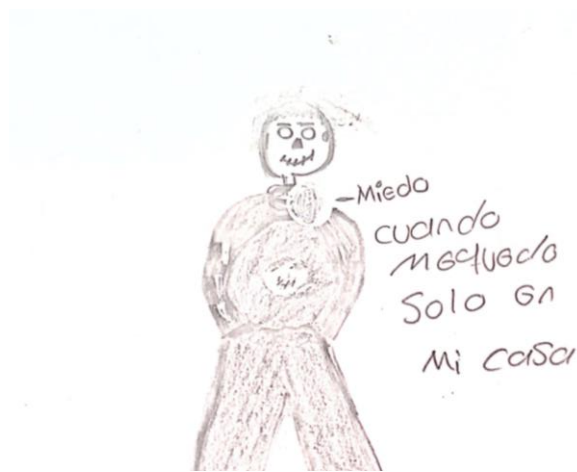
Durante la ejecución de la actividad, el propósito fue reconocer las emociones como parte esencial de la vida corporal, identificar cómo se manifiestan en el cuerpo y generar un espacio de expresión que fortaleciera la empatía y el respeto mutuo. Los autorretratos evidenciaron diversas formas de representación emocional: en algunos predominó un solo color, mostrando una emoción dominante; en otros se mezclaron varios tonos, dando cuenta de la coexistencia y

complejidad de las emociones. Asimismo, se observaron símbolos, palabras y gestos añadidos por los estudiantes, así como zonas del cuerpo coloreadas en el corazón, la cabeza o el estómago, lo que permitió reconocer los lugares donde las emociones se sienten físicamente. En varios casos, los colores se desbordaron fuera de la silueta corporal, sugiriendo que las emociones trascienden el cuerpo individual y se expanden hacia el entorno o hacia los otros.

La sistematización de la experiencia se realizó a partir de los autorretratos y de las expresiones escritas y orales de los estudiantes, las cuales permitieron recuperar sus voces y comprensiones sobre lo emocional. En estos registros, los estudiantes asociaron emociones específicas con partes de su cuerpo y situaciones de su vida cotidiana, expresando, entre otras, narrativas como: “Miedo de perder mi cabello”, “tristeza porque paso solo todos los días”, “me da alegría cuando estoy con mis padres”, “me da asco cuando como pescado” y “me da ira cuando alguien me pega”. Estas expresiones evidencian la manera en que las emociones se comprenden desde la experiencia personal y corporal.

Figura 38

Declaraciones literales de estudiantes 10. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



Nota. En esta imagen se revela un miedo oculto por todo su cuerpo donde la soledad es protagonista.

Desde el análisis, la categoría emociones se reconoce como manifestaciones corporales, afectivas y simbólicas que acompañan y dan sentido al aprendizaje, al permitir que los estudiantes sientan, expresen y reflexionen sobre lo que viven. Las narrativas recuperadas muestran cómo las emociones actúan como un puente entre la experiencia humana y la construcción de significado, fortaleciendo competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la convivencia pacífica, en coherencia con el enfoque CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático).

De igual manera, la categoría interculturalidad se evidencia en la forma en que los estudiantes relacionan la actividad escolar con prácticas, vivencias y saberes provenientes de sus contextos familiares y sociales, especialmente a partir del reconocimiento del cuerpo, el cuidado

y las experiencias compartidas en el hogar. En las narrativas aparecen referencias explícitas a la familia como espacio de aprendizaje y sentido, por ejemplo, cuando un estudiante expresa: “a mí me da alegría cuando estoy con mis padres”, o cuando otro señala: “el rosado porque me traen sorpresa mis padres”. Asimismo, se reconocen saberes construidos en la vida cotidiana que dialogan con la experiencia escolar, como cuando una estudiante afirma: “yo estoy sorprendida por tener el cuerpo completo y hermoso que Dios me regaló”, o cuando se expresa el cuidado aprendido en el entorno familiar frente a la burla y el juicio social: “mis brazos son delgados y se burlan de mí, pero mi mamá me dice no les ponga cuidado”. Estas expresiones muestran cómo los vínculos familiares, las creencias y las experiencias del contexto sociocultural se integran al aula, fortaleciendo la continuidad entre la vida cotidiana y la experiencia educativa, y reconociendo a las comunidades como una fuente de saber, apoyo y referencia en los procesos de formación integral.

Figura 39

Mapa corpo afectivo 3. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Con mucha dedicación esta estudiante expresó su mapa corpo afectivo y no solo me lo contó a mí, sino a todos sus compañeros con mucho orgullo.

10.2. Categorías

A continuación, se presentará la definición consolidada, construida a partir del análisis de la matriz categorial y de los resultados obtenidos, acompañada de reflexiones integradoras en torno a las ciencias naturales, la educación ambiental y el cuidado de la vida. Estas reflexiones se articulan con aportes de autores cuyas ideas dialogan, debaten y enriquecen dichas definiciones, brindándoles un sustento teórico y argumentativo que fortalece su comprensión.

10.2.1. Inspiración

La categoría inspiración, entendida como a través de la creatividad y las formas artísticas con las que los estudiantes comunican sus emociones y aprendizajes. Se evidencia en los dibujos, collages y mezclas de colores que elaboran, en la manera en que transforman las hojas de sus plantas en obras personales, y en el entusiasmo con que participan al crear la bitácora botánica. Estas manifestaciones reflejan que el arte y la experimentación son caminos para comprender el entorno y darle sentido al conocimiento desde la sensibilidad y la imaginación.

Las evidencias incluyeron encuadernación artesanal, intervenciones gráficas en las portadas, clasificación morfológica de hojas y reflexiones escritas. Las creaciones revelaron apropiación, sensibilidad y una relación afectiva con plantas significativas de sus vidas, surgieron expresiones como: “ese libro me inspiró a crear, sembrar nuevas plantas y aprender mucho más de ellas”, “A mí me gusta pintar” “A mí me gusta hacer matemáticas” “Que nos gustaría colores y balón”. En conjunto, estas acciones configuraron un escenario donde observar, escribir y crear se convirtió en un proceso de descubrimiento personal y territorial.

Este movimiento creativo encuentra un sustento sólido en los planteamientos de Romero (2025), quien afirma que “una manera de reconocer la multiplicidad de formas de relación con el territorio y la diversidad biocultural es por medio del poder de las experiencias estéticas y las prácticas artísticas” (p. 4). Las actividades realizadas en el aula permitieron que los estudiantes explorarán sentidos, memorias y emociones vinculadas a su entorno vegetal. Ya que, las prácticas artísticas buscan “despertar sensibilidades, tejidos sociales y encontrar los sentidos e interacciones presentes en la naturaleza para propender por su cuidado, por el cuidado de la vida” (p. 4), lo cual se materializó en las bitácoras y las ilustraciones estas se convirtieron en un medio para expresar vínculos profundos con las plantas que habitan sus territorios. Además, al

indicar que el arte está atravesado por “concepciones, temas, emociones, conceptos, e incluso teorías del ser humano, el mundo, la naturaleza y los territorios” (p. 4), ofrece un marco conceptual que permite comprender cómo las producciones de los estudiantes integraron observación, emoción, identidad y conocimiento botánico sin necesidad de imponer una técnica rígida.

Figura 40

Prácticas artísticas. Registro propio, Trujillo, A. (2025)



Nota. Ilustración del pimentón en toda la portada de una bitácora.

De manera coherente con esta mirada, su afirmación de que “el arte per se no se puede enseñar el maestro puede generar las condiciones de posibilidad que den paso a expresiones creativas” Romero (2025) ilumina la manera en que las actividades propiciaron la emergencia natural de la inspiración como experiencia educativa, sin necesidad de dirigirla explícitamente.

Así, esta categoría se consolida como un cruce entre territorio, sensibilidad y práctica artística, donde el aprendizaje adquiere sentido a través de la creación.

Figura 41

Expresiones creativas. Registro propio, Trujillo, A. (2025).



Nota. Estas expresiones ponen en evidencia la diversidad de ideas que surgieron alrededor del ejercicio y como con las mismas indicaciones todos revelaron su propia identidad.

10.2.2. Ayuda

La categoría ayuda, se manifiesta en las acciones de cooperación y acompañamiento que surgen de manera espontánea entre los estudiantes durante las actividades. Se refleja cuando quienes tienen mayor habilidad orientan a sus compañeros, comparten estrategias o adaptan las indicaciones para facilitar el trabajo en grupo. Estas interacciones revelan una comprensión del aprendizaje como experiencia colectiva, donde el apoyo mutuo fortalece la confianza, el respeto y la construcción conjunta del conocimiento. La ayuda, más que una asistencia puntual, se convierte en una práctica de cuidado y aprendizaje compartido. En el contexto de la

encuadernación artesanal, observé cómo los estudiantes con mayor precisión manual acompañaban paso a paso a quienes tenían dificultades, ajustando técnicas o enseñando formas más sencillas de coser, perforar o decorar sus bitácoras. Esta relación se evidenció en la bitácora de una estudiante de 401.

Figura 42

Ayuda. *Registro propio, Trujillo, A. (2025).*



Nota. La mayoría de las actividades fueron realizadas de esta manera, aunque fueran planteadas de forma individual los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) se organizaron en pequeños o grandes círculos donde además de realizar la actividad, compartían experiencias y hablaban de su día a día. Aquí tuve la fortuna de tener el acompañamiento de un colega de artes plásticas y visuales de la UPN quien orientó a varios grupos y me ayudó en mi evolución como docente, no solo fuera sino dentro del aula a nivel personal y profesional.

El sentido pedagógico de estas acciones encuentra sustento en la propuesta de Paulo Freire, quien criticó la educación bancaria como un modelo donde “el maestro es el sujeto de la educación y el educando es el receptor que recibe todos los contenidos de la sabiduría” y en el cual “la tarea del maestro es llenar a los educandos con los contenidos de sus conocimientos” (Ocampo, 2008, p. 65). Frente a esta visión pasiva y jerárquica, Freire (2002) afirmó que la educación tradicional convierte al estudiante en un sujeto dócil al considerar que “el dueño de la información es el educador, que es quien sabe, pues los educandos serán los que no saben” (p. 65). Estas descripciones contrastan profundamente con las dinámicas que emergieron en mi práctica, donde no hubo recipientes por llenar, sino niños que se acompañaron y enseñaron entre sí. De acuerdo con el autor, la alternativa a esta pedagogía opresora es una educación que otorga centralidad a los educandos, donde “los educandos se convierten en educandos educadores, y los educadores se convierten en educadores educandos”, generando “una nueva dinámica educativa” sustentada en la problematización y el descubrimiento compartido de la realidad (p. 65). Esta perspectiva dialogó de manera directa con las prácticas de ayuda observadas, pues fueron los mismos estudiantes quienes construyeron conocimiento en colectivo, asumieron roles de guía y aprendices simultáneamente, y transformaron la actividad en un espacio de colaboración genuina. Así, la categoría ayuda revela un aprendizaje que se aleja de la transmisión unidireccional y se acerca a una pedagogía dialógica, cooperativa y sensible.

10.2.3. Interculturalidad

La interculturalidad se reconoce como un eje fundamental en la formación y las expresiones de los estudiantes dentro del aula. Su influencia se evidencia cuando los niños, niñas, jóvenes y adolescentes (NNJA) relacionan las actividades escolares con prácticas y saberes que provienen de sus hogares, como el uso de plantas, las tradiciones o los aprendizajes

compartidos con sus mayores. Esta categoría refleja cómo los vínculos socioculturales fortalecen el sentido de existencia, transmiten conocimiento y fomentan la continuidad entre la vida cotidiana y la experiencia educativa. Las poblaciones, en este sentido, se convierten en una fuente de saber, apoyo y referencia constante en los procesos de aprendizaje.

Esta comprensión dialoga con lo planteado por Surallés & García (2004), quienes muestran que, en los pueblos amazónicos, la familia no solo se limita a los parientes consanguíneos o por alianza, sino que se amplía a “los seres de la naturaleza que se convierten totalmente en compañeros sociales” (p. 27). Esto significa que los vínculos familiares incluyen a plantas, animales, lugares y elementos del entorno, los cuales se vuelven parte del mundo doméstico al ser “una prolongación del mundo familiar” (p. 27). Esta mirada permite comprender por qué los estudiantes traen al aula saberes de sus territorios como parte de su identidad y experiencia formativa porque en sus contextos, el hogar es una red amplia que integra naturaleza, cultura y memoria.

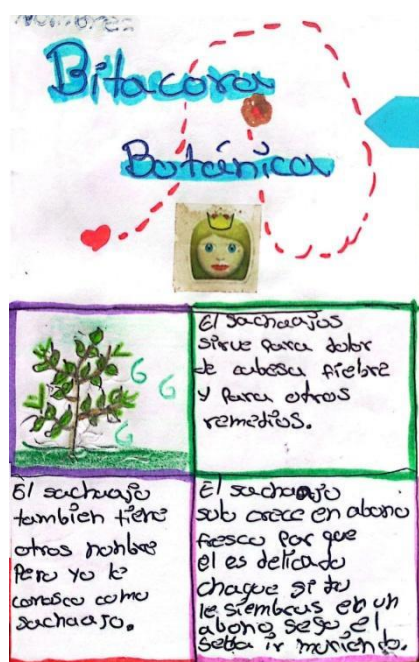
Esta categoría refleja cómo los vínculos fortalecen las relaciones de igualdad, transmiten conocimientos culturales y fomentan la continuidad entre la vida cotidiana y la experiencia educativa. Surallés & García (2004) explican que estas formas de vínculo se basan en cosmologías que no separan radicalmente naturaleza y sociedad, sino que operan desde “la circulación de los flujos, de las identidades y de las sustancias” (pp. 30–31). Al comprender que los niños movilizan en la escuela narrativas y afectos que provienen de redes familiares amplias, se clarifica que el aprendizaje está profundamente entrelazado con estas circulaciones que organizan la vida amazónica.

Durante la encuadernación de las bitácoras botánicas observé que varios estudiantes mencionan actividades similares realizadas en casa, así como enseñanzas transmitidas por sus

familiares sobre plantas, usos tradicionales y prácticas culturales. Elaine, por ejemplo, transformó su planta apadrinada el Sacha ajo en un personaje ilustrado describiendo sus usos medicinales “sirve para el dolor de cabeza, fiebre y otros remedios” y explicando detalles sobre su cuidado “solo crece en abono fresco porque es delicado”, lo cual evidencia que estos conocimientos provienen de prácticas familiares y saberes heredados del territorio. Esto dialoga con la idea de que ciertos saberes del territorio, como los nombres de lugares, árboles o sitios específicos, “quedan normalmente restringidos a los miembros de la familia que habitan en las cercanías” (p. 148), funcionando como un conocimiento íntimo, heredado y relacional.

Figura 43

Conocimientos. Registro propio, Trujillo, A. (2025)



Nota. De manera organizada y clara esta joven nos expresa todo lo que conoce frente al Sacha ajo o *Mansoa alliacea*, planta medicinal amazónica de gran importancia cultural, ilustrada y descrita por ella después de una indagación autónoma con su familia.

Estos relatos hicieron evidente que la actividad no solo promovió la creatividad, activó memorias familiares, saberes heredados y vínculos afectivos que atravesaban la experiencia escolar.

10.2.4. Emociones

La categoría de emociones se manifiesta en las expresiones afectivas que acompañan los procesos de observación y aprendizaje. Se evidencia cuando los estudiantes conectan lo que estudian con su propio cuerpo y sentimientos, como al comparar las venas de sus brazos con las de las hojas, o al expresar alegría, curiosidad y asombro ante las actividades realizadas. Estas experiencias muestran cómo el conocimiento se vive desde la sensibilidad, integrando la empatía hacia los seres vivos, la tristeza ante la muerte de la mariposa o la felicidad por descubrir algo nuevo. Las emociones, en este sentido, se convierten en un puente entre la comprensión científica y la experiencia humana, fortaleciendo la conexión con la naturaleza y el cuidado de la vida. Tal como lo plantea el enfoque CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático), del Ministerio de Educación Nacional, estas expresiones hacen parte de las competencias socioemocionales que fortalecen la empatía, la autorregulación y la convivencia pacífica. Educar desde las emociones implica reconocer que sentir es una forma de conocer y de cuidar la vida, pues la sensibilidad se integra al acto mismo de comprender el mundo. Ministerio de Educación Nacional (2024).

La presencia de las emociones se hizo evidente en todas las actividades desarrolladas. Durante algunas de las sesiones, los estudiantes compararon las venas de sus propios brazos con las venas de las hojas, preguntándose si funcionaban de manera similar; este gesto espontáneo reveló cómo la curiosidad emerge desde la propia corporalidad.

Como docente en formación, participé desde la vulnerabilidad, compartiendo mis propias experiencias. Este gesto transformó la dinámica del aula en un espacio de confianza y contención, donde cada voz fue escuchada y validada. La compostera, aunque era el centro técnico de la actividad se convirtió simbólicamente en una metáfora de transformación interior y colectiva, un tejido emocional que dio profundidad al proceso vivido.

En otra actividad, las emociones emergieron ante la presencia de una mariposa muerta recolectada en el territorio. Las bitácoras registraron narrativas sensibles como: “Feliz porque aprendí mucho hoy, triste porque la mariposa murió, quería vivir”. Este contraste entre alegría y tristeza evidencia la empatía y la comprensión del valor de los seres vivos en los procesos ecológicos.

Finalmente, la actividad de autorretratos emocionales permitió que los niños plasmarán, en distintas partes de su cuerpo, colores asociados a emociones como sorpresa, alegría, ira, miedo, tristeza y asco. Declaraciones como “miedo de perder mi cabello”, “tristeza porque paso solo todos los días”, “alegría porque me siento feliz y contenta”, “ira cuando me pegan”, “asco por olores feos” o “sorpresa porque tengo ropa nueva” revelaron una lectura íntima del cuerpo como territorio emocional. Los estudiantes relacionaron estas emociones con cicatrices, experiencias familiares, temores cotidianos, estigmas o burlas. Sus palabras muestran cómo el cuerpo se convierte en mapa afectivo y en puerta de entrada para comprender su mundo.

Figura 44

Mapa corpo afectivo 4, Registro propio, Trujillo, A. (2025)



Nota. En las declaraciones de esta estudiante se ve como entrelaza sus emociones con factores sociales como la pérdida del cabello en la pelazón o el agradecimiento por su cuerpo existente.

Desde la teoría, Maturana permite ampliar esta comprensión al afirmar que toda acción humana está guiada por las emociones, pues estas “determinan el espacio en el cual uno hace lo que hace” (citado en Revista de Educación, 2021). No es lo mismo reflexionar desde la ternura que desde el miedo, ni actuar desde la confianza que desde el abandono. Para Maturana, somos seres emocionales que además podemos reflexionar, y esa capacidad de elegir cada acción en el convivir es posible porque habitamos en el lenguaje. Esta perspectiva ilumina lo vivido en el aula: los estudiantes pudieron nombrar, sentir, conversar y transformar sus emociones gracias a un espacio donde se reconoció su legitimidad. Como señala el autor, “en la medida en que el niño se siente aceptado, puede aprender” (citado en Revista de Educación, 2021).

De igual manera, cuando afirma que “todo hacer es un reflejo de un conversar, y todo conversar es siempre un convivir” (citado en Fundación Torres y Prada, s.f.), invita a comprender que el aula es un lugar donde los mundos se construyen mediante coordinaciones de sentires, haceres y emociones. Lo vivido en las clases muestra precisamente esto: los estudiantes transformaron su convivencia al conversar sobre sus dolores, alegrías, miedos y esperanzas. La discriminación, como advierte Maturana, surge cuando se niega la legitimidad del otro (citado en Revista de Educación, 2021). Por ello, el momento en que el grupo cuestionó los apodos, las burlas y las etiquetas constituye un acto de reconocimiento mutuo, fundamental para el cuidado y la paz.

En síntesis, la categoría emociones atraviesa todos los registros de la sistematización. No solo acompañó los aprendizajes, sino que los potenció, tejiendo una comprensión más profunda del territorio, del cuerpo y de la convivencia. Las emociones permitieron integrar la sensibilidad a los procesos científicos, fortalecer la empatía, construir acuerdos colectivos y reconocer que el acto pedagógico se nutre del sentir. Así, las emociones emergen no como un elemento secundario, sino como un eje fundamental para educar en el marco del cuidado, la vida y la transformación del entorno.

10.2.5. Cuidar la vida

La categoría Cuidar la Vida se manifiesta en las experiencias donde los estudiantes observan, reconocen y comprenden las formas de la vida y las transformaciones del entorno a partir de la experiencia directa; a través de la exploración de las plantas al describir bordes, formas, tipos de venación, observar el polen y reconocer el papel de las flores en la reproducción logran vincular la observación con la explicación, integrando el lenguaje científico con expresiones sensibles y cotidianas. En este proceso, el cuidado emerge como una expresión de

conciencia ambiental y sensibilidad ética frente a la vida en todas sus formas, pues los estudiantes no solo reconocen los daños que las acciones humanas causan al ambiente, reflexionan sobre su responsabilidad en el cambio y proponen acciones concretas como no quemar los bosques, ahorrar agua o proteger a los animales, evidenciando una comprensión afectiva y racional de la interdependencia entre los seres vivos y su entorno. Asimismo, esta categoría incluye la capacidad de establecer vínculos entre fenómenos globales y el contexto amazónico propio, otorgando sentido local a los aprendizajes; al relacionar lo trabajado en clase con los cambios percibidos en su territorio como variaciones del clima o transformaciones del paisaje los estudiantes integran conocimiento, memoria y experiencia vivida, convirtiendo el territorio en un espacio de interpretación y conciencia donde los saberes escolares dialogan con la cotidianidad y refuerzan la idea de que cada gesto de cuidado contribuye a la continuidad de la vida común humana, natural y cultural.

Ya que esta categoría emergió de manera reiterada en las experiencias pedagógicas con los estudiantes, quienes, durante la proyección del documental antes que sea tarde y en las actividades de observación y análisis de plantas, expresaron una preocupación genuina por el equilibrio del entorno y la continuidad de la existencia. Sus afirmaciones “El bosque es importante para conservar animales y no se debería quemar”, “el cambio climático afecta a nosotros humanos y al mundo”, “si lo quema se va a acabar poco a poco el aire y la brisa” muestran una comprensión intuitiva de la interdependencia entre los elementos naturales y la vida humana. Esta preocupación se profundiza cuando escriben que, si los bosques se queman, “los animales donde se refugiaron” o que frente al cambio climático “toca estar preparado, ahorrar agua y no hacer fogatas”, revelando la construcción de una ética cotidiana orientada a la responsabilidad ambiental, esa misma responsabilidad se evidencia en las declaraciones

personales frente a la entrevista inicial de lectura de contexto donde afirman querer dedicarse a labores de cuidado como “Ser doctora”, “Me gusta recoger basura”, “Yo voy a hacer un policía, un cuidador de zoológico, militar, entrenador” .

Figura 45

Declaraciones literales de estudiantes 11. Registro Propio, Trujillo, A. (2025).

4). Si el bosque es quemado la tierra se puede contaminar y los animales no tendrían donde vivir

1) 2to = Los árboles y los organismos vegetales desempeñan un papel fundamental para el equilibrio y la sostenibilidad del planeta. Los bosques desempeñan un papel vital en el equilibrio ecológico y el bienestar del planeta.

b) Yo diría que el cambio climático afecta a todos sobre todo el calentamiento global que afecta como el derretimiento de los polos en el agua y en la tierra.

Y “Mi talento es cuidar los animales como perro, gato y por último loro”. A su vez, al vincular lo observado con el territorio amazónico “antes no era común que en un mismo día hiciera sol, lloviznara y volviera a hacer sol” los estudiantes establecen conexiones entre fenómenos globales y vivencias locales, lo cual se articula con la concepción indígena retomada por Castaño (2020), según la cual “la vida se cuida en todo; en todo momento. La vida es relación entre todos los seres”.

Esta visión, que afirman los Muruy, enseña que “no hay dualidad, no hay el uno más o el uno menos”, porque incluso “el más mínimo, el más insignificante ser está cumpliendo una función en el equilibrio de la relación” (p. 85). Esta perspectiva encuentra eco en las

observaciones de los estudiantes sobre las plantas donde no solo describen características biológicas, sino que reconocen funciones, relaciones y la importancia de cada detalle en el sostén de la vida. De este modo, la experiencia pedagógica se enlaza con la “unidad ontológica entre la naturaleza, el ser humano y la espiritualidad” que, según la autora, se caracteriza por un origen común y relaciones integrales que fundamentan por qué “la vida se cuida y se protege” (p. 85). En consonancia, Farekatde recuerda que “la palabra crea la vida, yo los cuidé con la palabra, yo los hice con la palabra y yo los cuido con la palabra” (2013, p. 85), lo cual se refleja en las bitácoras donde los estudiantes, al escribir, nombrar y relatar lo observado, construyen sentidos y ordenan su comprensión del mundo. Finalmente, esta experiencia revela prácticas que coinciden con las “prácticas epistémicas” descritas por Olivé (2012) y retomadas por Cuéllar: acciones colectivas que se desarrollan en un entorno donde los sujetos interactúan con la naturaleza y lo espiritual, guiados por normas y valores que “permanentemente son evaluadas” (p. 89). Así, el cuidado de la vida se entiende en esta categoría como un proceso relacional, colectivo y continuo, donde el aprendizaje, el territorio, la observación y la reflexión se entretajan para sostener el equilibrio entre lo humano, lo natural y lo espiritual.

10.2.6. Cómo el profe cuida la vida

Esta categoría refleja la capacidad de adaptación docente ante las dinámicas emocionales y sociales del aula. La experiencia evidencia cómo las tensiones surgidas entre los estudiantes se convirtieron en una oportunidad pedagógica para repensar los objetivos de la clase, priorizando la convivencia, la escucha y la empatía sobre los contenidos técnicos. En este sentido, la enseñanza se resignifica como un proceso vivo, que responde a las necesidades reales del grupo y permite transformar un conflicto en aprendizaje colectivo, reconociendo que educar implica cuidar los vínculos humanos que sostienen el acto educativo.

Todo surge en una jornada cuyo propósito inicial era reconocer una especie vegetal, comprender el funcionamiento de la compostera y fortalecer el uso del diario de campo. Sin embargo, durante la dinámica rompe hielo emergieron tensiones, desacuerdos y emociones acumuladas dentro del curso 702 nombradas en la categoría emociones. Al evidenciar estas situaciones, detener la actividad técnica y abrir un círculo de la palabra se transformó en un acto pedagógico fundamental: un gesto de cuidado hacia la vida humana que sostiene cualquier proyecto ambiental.

Esta categoría expresa que cuidar la vida no se limita al plano ecológico, sino que implica reconocer el territorio emocional, social y relacional que habitan los estudiantes. Cuidar la vida es leer el clima del aula y redirigir la práctica hacia lo que el grupo realmente necesita. En este sentido, la educación ambiental se entrelaza con la formación socioemocional: no solo se cuidan plantas o suelos; se cuidan vínculos, palabras, cuerpos y procesos colectivos.

Esta forma de actuar docente dialoga directamente con Paulo Freire, quien afirma que ninguna pedagogía liberadora puede mantenerse distante de quienes viven las situaciones concretas. Para él, el diálogo exige amor, fe y confianza en los estudiantes, y rechaza cualquier imposición unilateral “Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo e intentar imponer a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra” (Freire, 1970, p. 66). Al abrir el espacio para que los estudiantes expresaran lo que sentían del grupo y de sí mismos, la clase se evidenció un encuentro horizontal donde los estudiantes pudieron reflexionar sobre su propia experiencia y asumirse como sujetos de la palabra.

La decisión de pausar el plan inicial se conecta con Fals Borda (2009), quien sostiene que los procesos pedagógicos y de investigación deben ajustarse a las necesidades reales del territorio y de la comunidad. En su propuesta sentí pensante afirma que, frente a nuevas

realidades, “había que sustituir la estructura inicial por otra más adecuada a las necesidades reales y a la naturaleza de las tareas concretas” (p. 272). Eso fue precisamente lo que ocurrió, la compostera quedó en pausa porque el territorio emocional del grupo pedía otra cosa. Cuidar la vida, en este caso, fue reconocer que el conflicto no es un obstáculo, sino un punto de partida.

Figura 46

Profesora en formación. Registro propio, Trujillo, A. (2024).



Nota. Espacio de escucha activa, individual y grupal con los estudiantes parte de la actividad rompe hielo, grupo 702.

Asimismo, esta categoría se sostiene en la perspectiva de la Educación Ambiental desde el pensamiento complejo, que propone comprender la interdependencia entre seres humanos y naturaleza. Desde esta mirada, transformar el territorio implica cultivar valores de solidaridad,

respeto y responsabilidad en relación con otros. “Entender la complejidad como educador ambiental nos permite avanzar en la conexión con otros en valores de solidaridad, respeto y responsabilidad” (López, y Lotero, 2021). Lo vivido en el círculo de la palabra evidencia esta complejidad, la transformación socioambiental no es posible sin transformar las formas de convivencia y cuidado cotidiano dentro del aula. Declaraciones como “No me gusta que nos regañe la profe” o “¿Qué es lo que me hace sentir mal?: la profe” son comunes y llegar a entenderlas y trabajar en ellas demuestra que “cómo el profe cuida la vida” es importante para una educación como acto de cuidado, donde detenerse es tan importante como avanzar, y donde escuchar es tan necesario como enseñar. En esta categoría, cuidar la vida implica construir un espacio donde la palabra puede circular sin miedo, donde los vínculos se reconocen como parte del territorio y donde acompañar emocionalmente al grupo se convierte en una condición para que, más adelante, puedan cuidar las otras vidas que habitan el entorno amazónico.

10.3. Propuesta pedagógica

Esta propuesta surge y se configuran a partir de la caracterización de la experiencia de practica en la institución educativa Francisco del Rosario Vela en Leticia Amazonas, sus resultados, definiciones y reflexiones, con el propósito de integrar sus aportes, transversalizar y hacerlos replicables y pertinentes en cualquier contexto amazónico.

10.3.1. Herbario ilustrado: una experiencia para cuidar la vida desde el territorio

Todas las actividades presentadas a continuación hacen parte de la configuración de la propuesta pedagógica frente a la idea de un herbario ilustrado como producto integrador en constante proceso de construcción, según las sesiones planteadas, los materiales y la

temporalidad en la que se desarrolle. Se espera que no sea un proceso de inicio y finalidad definida, sino que, por el contrario, todo aquello que desee implementarlo, pueda seguir aportando a la construcción de la propuesta, según su contexto y posibilidades, y situaciones emergentes que de cada espacio, tiempo, lugar e integrantes que quieran ser parte de una experiencia para cuidar la vida desde el territorio.

10.3.2. Configuración de la propuesta pedagógica

La propuesta se concibe como una herramienta pedagógica flexible, abierta y contextualizable, construida a partir de la experiencia vivida y de las reflexiones críticas emergentes de su sistematización. No se trata de una secuencia rígida de actividades, sino de una propuesta que puede adaptarse a diferentes territorios, edades y contextos educativos.

Desde la enseñanza de las ciencias con un enfoque de educación ambiental y formación socioemocional para priorizar la experiencia directa con lo vivo, el trabajo individual a través del diario de campo y el encuentro colectivo como espacio de reflexión, diálogo y construcción de sentido.

El herbario ilustrado no se plantea únicamente como un producto final, sino como un proceso pedagógico que permite fortalecer la cultura del cuidado de la vida, entendida como una relación ética, sensible y responsable entre los seres humanos y el resto de las formas de vida.

10.3.3. Fundamentación de la propuesta

Esta propuesta pedagógica se configura a partir de la experiencia vivida En la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela ubicado en Leticia Amazonas Colombia, y de las categorías emergentes de su sistematización: Inspiración, Ayuda, Interculturalidad, Emociones, Cuidar la vida y Cómo el profe cuida la vida. No se trata de un diseño externo o prescriptivo,

sino de una guía construida desde la práctica, donde el herbario ilustrado se propone como objetivo integrador del proceso pedagógico.

La propuesta asume que el aprendizaje se produce cuando los sujetos se relacionan de manera sensible, situada y colectiva con el territorio. Por ello, las actividades propuestas no buscan fragmentar el conocimiento, sino tejer a partir de la experiencia directa con espacios forestales del entorno cercado donde se quiera implementar, del registro en diarios de campo y de los encuentros colectivos de reflexión. En este sentido, el herbario no es solo un compendio botánico, sino un dispositivo pedagógico que articula saberes científicos, artísticos, emocionales, culturales y éticos.

10.3.4. Cada categoría aporta un sustento específico a la propuesta

- Inspiración: fundamenta el uso de lenguajes artísticos como vía legítima para comprender y expresar el conocimiento sobre las plantas y el territorio.
- Ayuda: sostiene una organización pedagógica basada en el acompañamiento horizontal y el aprendizaje cooperativo.
- Interculturalidad: permite reconocer los saberes familiares y territoriales como parte constitutiva del conocimiento escolar.
- Emociones: legitima el sentir como forma de conocer y como condición para el cuidado de la vida.
- Cuidar la vida: orienta el sentido ético de la propuesta, integrando observación científica, conciencia ambiental y responsabilidad cotidiana.
- Cómo el profe cuida la vida: configura una postura pedagógica flexible, atenta al territorio emocional del aula y a las necesidades reales del grupo.

10.3.5. Objetivo general

Fortalecer la cultura del cuidado de la vida mediante la construcción colectiva e individual de un herbario ilustrado de organismos vegetales del territorio, integrando saberes científicos, artísticos, interculturales y socioemocionales, a partir de la experiencia directa, la reflexión crítica y el reconocimiento de las relaciones entre los seres humanos y las otras formas de vida.

10.3.6. Características

- Flexible y adaptable: puede implementarse en distintos territorios, edades y contextos educativos.
- Experiencial: parte del contacto directo con organismos vegetales y con el entorno cercano.
- Interdisciplinar: articula Ciencias Naturales, arte, educación ambiental y formación socioemocional.
- Situado territorialmente: reconoce el contexto local como fuente principal de saber.
- Dialógico y horizontal: promueve el aprendizaje entre pares y el rol del docente como acompañante.
- Procesual: privilegia el recorrido, la reflexión y la vivencia sobre el producto final, aunque este sea significativo.

10.3.7. Estructura y actividades derivadas de las categorías

Las actividades fueron construidas teniendo en cuenta la fusión de las categorías, estas son las que dan estructura al orden en que se formulan, según los puntos de llegada de la

sistematización. Aquí presento cómo se articulan estas categorías, cuál es el propósito de las actividades y de qué manera se desarrollarán, además de cuál es su sentido pedagógico.

10.3.7.1. Apertura: Reconocimiento del territorio y del grupo

Categorías articuladas: Emociones – Cómo el profe cuida la vida:

- Lectura de contexto emocional del grupo.
- Círculo de la palabra para compartir cómo se sienten en el aula y en el territorio.
- Acuerdos colectivos de convivencia y cuidado.

Sentido pedagógico: Reconocer que no es posible cuidar la vida natural sin cuidar primero la vida humana y relacional del aula.

10.3.7.2. Encuentro con las plantas del territorio

Categorías articuladas: Cuidar la vida – Interculturalidad:

- Exploración del entorno cercano para identificar plantas significativas.
- Conversaciones sobre los usos, nombres, cuidados y memorias asociadas a organismos vegetales en el hogar y la comunidad.
- Elección de un organismo vegetal para acompañar durante el proceso.

Sentido pedagógico: Comprender los organismos vegetales, como ser vivo relacional y como portadora de historia, cultura y función ecológica.

10.3.7.3. Observación y registro en el diario de campo

Categorías articuladas: Cuidar la vida – Emociones

- Observación morfológica de hojas, flores y tallos.

- Comparaciones entre el cuerpo humano y las estructuras vegetales.
- Registro escrito y gráfico de observaciones, preguntas y sensaciones.

Sentido pedagógico: Integrar lenguaje científico y experiencia sensible, fortaleciendo la empatía hacia los seres vivos.

10.3.7.4. Prácticas artísticas y construcción del herbario ilustrado

Categorías articuladas: Inspiración – Ayuda

- Ilustración libre de las plantas observadas.
- Encuadernación artesanal del herbario o bitácora botánica.
- Trabajo colaborativo donde los participantes se acompañan en técnicas y procesos.

Sentido pedagógico: Reconocer el arte como medio de apropiación del conocimiento y la ayuda como práctica de cuidado colectivo.

10.3.7.5. Encuentros colectivos de reflexión

Categorías articuladas: Ayuda – Emociones – Cuidar la vida

- Socialización de los diarios de campo.
- Conversaciones sobre lo aprendido, lo sentido y lo transformado.
- Relación entre problemáticas globales (cambio climático, pérdida de biodiversidad) y el territorio local.

Sentido pedagógico: Construir conciencia ambiental y ética desde la palabra compartida y la experiencia vivida.

10.3.7.6. Cierre: El herbario como muestra integradora

Categorías articuladas: Todas

- Organización del herbario ilustrado como producto final.
- Presentación del proceso y no solo del resultado.
- Reflexión final sobre qué significa cuidar la vida y cómo hacerlo en lo cotidiano.

Sentido pedagógico: Consolidar el herbario como memoria del proceso, testimonio del aprendizaje y compromiso con la vida.

10.4 El rol docente

El docente asume un rol de acompañante y cuidador del proceso, capaz de leer el territorio emocional del aula, adaptar la planeación y priorizar el bienestar colectivo cuando sea necesario. Cuidar la vida, desde esta perspectiva, implica escuchar, detenerse, dialogar y permitir que el aprendizaje emerja de las necesidades reales del grupo.

10.4.1. Alcance

Este módulo puede ser retomado, adaptado y resignificado por distintos educadores y comunidades, manteniendo como eje central la experiencia, el territorio y el cuidado de la vida. El herbario ilustrado no se presenta como un fin cerrado, sino como una excusa pedagógica para volver a encontrarnos con otras formas de vida y con nosotros mismos.

10.4.2. Desarrollo: actividades pedagógicas

A continuación, encontrará, descritas las actividades que conforman esta propuesta pedagógica. Cada actividad se presenta con su propósito, categorías articuladas, participantes,

tiempo estimado, materiales y desarrollo, de manera que pueda ser implementada y adaptada en distintos contextos educativos.

Actividad 1. Apertura y lectura del territorio humano

Categorías articuladas: Emociones – Cómo el profe cuida la vida

Objetivo de la actividad: Reconocer el territorio emocional del grupo y generar un clima de confianza, escucha y cuidado que permita el desarrollo del proceso pedagógico.

Población participante: Niños, niñas, jóvenes o adultos. Actividad adaptable a cualquier rango etario y contexto educativo.

Tiempo estimado: 1 a 2 sesiones de 60–90 minutos.

Materiales:

- Cartulina o papel periódico
- Marcadores, colores
- Cuaderno o diario personal
- Espacio amplio para sentarse en círculo

Momentos:

- A. Activación emocional,** El docente o facilitador invita a cerrar los ojos y a meditar desde la respiración consciente en 4 tiempos.

Nota. Algunas preguntas orientadoras para el ejercicio de meditación: ¿Quién eres?, ¿qué te hace feliz?, ¿qué te hace sentir incómodo?, ¿qué te gusta de ti?, ¿qué te conecta con la vida? ¿Cómo te sientes dentro de tu cuerpo? ¿te sientes sano? ¿te duele algo o te incomoda?

Se abre el espacio al sentir.

B. Construcción de “mi retrato interior” Cada participante elabora una hoja donde representa un retrato interior, puede hacer la silueta de su propio cuerpo o un autorretrato detallado si así se prefiere, allí es importante que además de la ilustración propia de sí mismos se planteen el sentir de su cuerpo, cada parte y como se siente esa parte de su cuerpo a nivel físico y relacional, se propone dar respuesta a los siguientes planteamientos o a las preguntas formuladas del momento uno:

- Lo que le gusta
- Lo que le hace sentir bien
- Algo que quiere cuidar
- Algo que le da fuerza
- Algo que lo entristece
- Algo que quiere que sea diferente

Nota. Puede usar palabras, dibujos, símbolos, colores o lo que crea pertinente y esté a disponibilidad para expresarse.

C. Socialización respetuosa En pequeños círculos, quienes lo deseen comparten su creación. Se refuerza la escucha sin juzgar.

D. Conexión con la naturaleza Se orienta a reconocer que, así como ellos tienen emociones y cuidados, las plantas necesitan cuidado, iniciando el vínculo con el herbario.

Resultado esperado: Acuerdos colectivos de cuidado para la convivencia y primeras reflexiones a ser registradas.

Actividad 2. Exploración del territorio y encuentro con las plantas

Categorías articuladas: Cuidar la vida – Interculturalidad

Objetivo de la actividad: Reconocer plantas del entorno cercano como seres vivos con los que se establecen relaciones culturales, ecológicas y afectivas.

Población participante: Comunidades educativas, grupos escolares, colectivos comunitarios.

Tiempo estimado: 1 sesión de 3 a 4 horas.

Materiales:

- Cuadernos o diarios de campo
- Lupa (opcional)
- Hidratación
- Alimentación
- Ropa cómoda
- Calzado adecuado al contexto (botas pantaneras, de senderismo o tenis cómodos)
- Lápices
- Bolsas de papel o tela (para recolectar residuos o dejar el lugar como se encontró)
- Cámara o celular (opcional)

Momentos:

- A. Caminata por el entorno** cercano o espacio forestal seleccionado para observar e indagar sobre los organismos vegetales que lo habitan.
- B. Conversación** sobre nombres, usos, cuidados y memorias asociadas a los organismos vegetales y el entorno en el que se encuentran, su importancia a nivel local, nacional y global.
- C. Elección de un organismo vegetal**, puede ser el que durante la observación más llamo su atención, para indagar y acompañar durante el proceso. (individual)
- D. Reflexiones para registrar**, allí se espera una narración o ilustración detallada de todo lo observado durante la caminata, el organismo seleccionado y la razón de su atención, además de los sentires de cada participante, tanto físicos como emocionales.
- E. Socialización respetuosa** de lo descubierto por cada participante que desee compartir su experiencia.

Nota. El desarrollo de las actividades en tiempos debe distribuirse como el contexto mejor lo propicie.

Resultado esperado: Identificación de los organismos vegetales del territorio y selección individual de un organismo significativo para cada uno.

Actividad 3. Observación científica y sensible

Categorías articuladas: Cuidar la vida – Emociones

Objetivo de la actividad: Desarrollar habilidades de observación integrando el lenguaje científico con la experiencia corporal y emocional.

Población participante: Niños, niñas, jóvenes y adultos.

Tiempo estimado: 2 sesiones de 60–90 minutos.

Materiales:

- Lupa (opcional)
- Colores, lápices
- Diario de campo

Momentos:

- A.** En estas sesiones se propone **volver al lugar** visitado en la actividad dos, pero ya desde otra mirada, una más nutrida de la indagación preliminar y observación inicial. Aquí se puede empezar hablar de conceptos como ecosistemas, relaciones ecológicas, cadena trófica, fotosíntesis, entre muchos otros que el contexto propicio y que sean de interés grupal e individual o que se van dando con el proceso, en el marco de la enseñanza de las ciencias.
- B.** Para adentrarse mejor a estos temas se propone hacer un **conversatorio** sobre la forma, el borde, la venación, la textura, el color, el olor, la posición, las otras formas de vida asociadas de los organismos vegetales seleccionados etc. para que en grupo se pueda construir una narrativa y una visión de lo que es y lo que sucede allí, dentro y fuera de cada organismo
- C.** Es importante dentro de las **discusiones** generar comparaciones y diferencias de estos organismos con el cuerpo humano (venas, piel, estructuras celulares etc.) y los roles a nivel social y ambiental
- D. Registro escrito y gráfico de observaciones**, reflexiones y emociones de toda la sesión

Resultado esperado: Registros detallados que integran observación científica y experiencia sensible.

Nota. Algunas preguntas orientadoras: ¿Dónde vive? ¿Para qué la usa la comunidad? ¿Qué emoción me transmite? ¿Cuál es su rol en el ecosistema? ¿Qué me produce su olor? ¿A qué se debe su color? Etc.

Actividad 4. Prácticas artísticas y encuadernación del herbario

Categorías articuladas: Inspiración – Ayuda

Objetivo de la actividad: Expresar los aprendizajes a través del arte y fortalecer el trabajo cooperativo.

Población participante: Todos los grupos etarios, con acompañamiento según edad.

Tiempo estimado: 1 a 3 sesiones de 60 minutos.

Materiales:

- Hilo de lino de preferencia o con el que se cuente
- Parafina o vela
- Aguja
- Lezna o punzón
- Hojas recicladas de diferentes tamaños, texturas, colores y formas
- Tijeras
- Bisturí
- Regla
- Material decorativo (opcional)

- Hojas blancas o recicladas
- Flores, semillas y frutos en su estado natural (no manipular bruscamente, ni extraer muestras)
- Pintura como acuarelas, acrílicos o pigmentos naturales
- Lápices de color
- Bitácora, diario o cuaderno de campo
- Plato, paleta o utensilio para mezclar tonos pinturas

Momentos:

A. Composición artística, se recomienda tomar decisiones grupales frente la posición de las ilustraciones, serán verticales u horizontales, el organismo va en el centro o en diagonal, se agregan símbolos (agua, sol, manos, animales), colores emocionales, fondos del territorio (selva, río, escuela).

B. Ilustración libre de los organismos seleccionados, se puede iniciar el ejercicio de manera individual, cada integrante realiza un boceto inicial basado en la realidad, en lápiz, donde se dibuje la planta completa, posterior, se pueden ampliar partes como una hoja, la flor, el fruto o semilla (si aplica).

C. Detalles e intervenciones gráficas, es importante experimentar con los colores y materiales que se cuenta para darle más vida al boceto, dejar volar la creatividad y experimentar para darle mayor intensidad y detalle a cada parte plasmada. La opinión y ayuda de los integrantes que estén participando en la actividad proporcionará una visión diferente y permitirá un resultado más amplio y completo del organismo y lo que se busca plasmar.

D. Encuadernación artesanal del herbario acá se propone un método de encuadernación sencillo para implementar:

- Preparación de las tapas: Corta el cartón del tamaño deseado para las tapas. Mide y marca los agujeros en las tapas, siguiendo la distribución que prefieras. Haz los agujeros con el punzón o agujereadora.
- Preparación de las hojas: Corta las hojas del tamaño deseado. Mide y marca los agujeros en las hojas, alineándose con los agujeros de las tapas. Haz los agujeros con el punzón o agujereadora.
- Cosido: Pasa el hilo o cuerda por uno de los agujeros de la tapa trasera, desde el interior hacia el exterior. Pasa la aguja por el siguiente agujero de la hoja más cercana a la tapa, desde el exterior hacia el interior. Pasa la aguja por el siguiente agujero de la tapa delantera, desde el interior hacia el exterior. Continúa cosiendo de esta manera, pasando la aguja alternativamente por los agujeros de las hojas y las tapas. Una vez que hayas cosido todas las hojas, ata un nudo fuerte para asegurar el hilo.
- Acabado: Puedes decorar el lomo del libro con cinta, tela o hilo. Corta el hilo sobrante.

Resultado esperado: Herbario ilustrado en proceso de construcción.

10.4.3. Articulación de la propuesta con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA)

La propuesta pedagógica del Herbario ilustrado del territorio se articula de manera directa con los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) del área de Ciencias Naturales, en tanto promueve procesos de observación, indagación, explicación y reflexión crítica sobre los seres vivos y sus relaciones con el entorno.

A través del reconocimiento de plantas del territorio, el registro sistemático en diarios de campo y la construcción del herbario como producto integrador, los participantes desarrollan aprendizajes relacionados con el reconocimiento de características de los seres vivos, sus funciones, interacciones y la comprensión del ambiente como un sistema complejo.

Asimismo, la propuesta favorece el desarrollo progresivo de habilidades científicas básicas, tales como observar, clasificar, describir, formular preguntas, registrar información y comunicar resultados, en coherencia con los DBA definidos por el Ministerio de Educación Nacional para los distintos ciclos educativos, respetando el ritmo, la edad y el contexto de los participantes.

10.4.4. Relación de la propuesta pedagógicas con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales

La propuesta se articula con los Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales en sus tres dimensiones principales:

10.4.4.1. Uso comprensivo del conocimiento científico

Los participantes emplean conocimientos sobre plantas, ecosistemas y relaciones ecológicas para interpretar situaciones de su entorno cercano, comprendiendo el papel de los organismos vegetales en la vida cotidiana y en el equilibrio de los ecosistemas.

10.4.4.2. Explicación de fenómenos

A partir de la observación directa de las plantas del territorio, se promueve la explicación de fenómenos relacionados con el crecimiento, la adaptación, las interacciones ecológicas y las transformaciones que experimentan los seres vivos en función del ambiente.

10.4.4.2. Indagación

En la propuesta pedagógica se fomentan la formulación de preguntas, la exploración del entorno, el registro de información en diarios de campo y la reflexión colectiva, fortaleciendo una actitud investigativa situada y crítica frente a la realidad ambiental y social.

10.4.4.3. Correspondencia a los Derechos Básicos de Aprendizaje DBA Ciencias

Naturales

Cada una de las actividades descritas, contribuyen al desarrollo de los DBA que propone el Ministerio de Educación Nacional (2016), sobre ciencias naturales.

Propiciar la observación, descripción y comprensión de relaciones entre organismos y ambiente:

- Grado 1° Comprende que los seres vivos (plantas y animales) tienen características comunes (se alimentan, respiran, tienen un ciclo de vida, responden al entorno) y la diferencia de los objetos inertes. p.9
- Grado 1° Comprende que su cuerpo experimenta constantes cambios a lo largo del tiempo y reconoce a partir de su comparación que tiene características similares y diferentes a las de sus padres y compañeros. p.9
- Grado 4° Comprende que los organismos cumplen distintas funciones en cada uno de los niveles tróficos y que las relaciones entre ellos pueden representarse en cadenas y redes alimenticias. p.17
- Grado 7° Comprende que en las cadenas y redes tróficas existen flujos de materia y energía, y los relaciona con procesos de nutrición, fotosíntesis y respiración celular. p.25

- Grado 8° Analiza relaciones entre sistemas de órganos (excretor, inmune, nervioso, endocrino, óseo y muscular) con los procesos de regulación de las funciones en los seres vivos. p.28

Favorecer el reconocimiento del territorio como espacio de aprendizaje:

- Grado 2° Comprende la relación entre las características físicas de plantas y animales con los ambientes en donde viven, teniendo en cuenta sus necesidades básicas (luz, agua, aire, suelo, nutrientes, desplazamiento y protección). p.11
- Grado 3° Explica la influencia de los factores abióticos (luz, temperatura, suelo y aire) en el desarrollo de los factores bióticos (fauna y flora) de un ecosistema. p.14

Fortalecer la comunicación de ideas, experiencias y reflexiones a través de lenguajes escritos, gráficos y artísticos

El herbario ilustrado funciona, así como un dispositivo pedagógico integrador que articula contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, permitiendo evidenciar los aprendizajes alcanzados durante el proceso.

10.5. Reflexión pedagógica frente al cuidado de la vida en Colombia y su implicación en la práctica docente.

Educar para el cuidado de la vida en un país como Colombia implica comprender que la enseñanza de las ciencias naturales no puede limitarse a la transmisión de conceptos biológicos; debe ser, ante todo, un acto de reconocimiento del territorio y de quienes lo habitan. En este sentido, mi experiencia de práctica docente se ha posicionado en la convicción de que el aula es un ecosistema vivo, donde la inspiración surge cuando permitimos que la creatividad y las emociones se conviertan en lenguajes para comprender el entorno. Así, al ver a los estudiantes

transformar la observación de una planta en una bitácora personal, comprendí que el dibujo y la experimentación son caminos para que el conocimiento científico adquiriera un sentido sensible y propio.

Esta búsqueda creativa, además, se nutre de una interculturalidad cotidiana, en la que los saberes que los niños traen de sus hogares como el uso medicinal de las plantas o las historias de sus mayores dejan de ser anécdotas para convertirse en el eje del aprendizaje. Hay que reconocer que la familia y la naturaleza forman una sola red de afectos permite que la escuela no sea un espacio de ruptura, sino un lugar donde se dignifica la identidad y la memoria del territorio.

A su vez, esta mirada del conocimiento se sostiene en la ayuda mutua y la cooperación espontánea. He observado que el aprendizaje más profundo ocurre cuando los estudiantes se organizan en círculos y comparten habilidades y estrategias de manera horizontal. Ver a un niño orientar a su compañero en la costura de una bitácora o en la identificación de una hoja me demostró que la educación es una experiencia colectiva de cuidado, donde el apoyo recíproco fortalece la confianza y rompe con la idea de que solo el maestro posee la verdad.

Este tejido social, además, es inseparable del cuerpo, que actúa como motor del conocimiento. La curiosidad por el funcionamiento de un organismo, la alegría del descubrimiento o incluso la tristeza ante la pérdida de un ser vivo son manifestaciones de una sensibilidad que nos conecta con el mundo. Por ello, al validar estos sentires incluso cuando emergen tensiones o conflictos en el grupo el aula se transforma en un espacio de respeto y escucha, donde aprender a convivir es tan importante como aprender teorías y leyes científicas.

En un panorama tan particular como el aula multigrado, esta experiencia interpela directamente la idea de enseñanza homogénea. En efecto, obliga a planear desde la integración y no desde la fragmentación disciplinar; a diseñar estrategias que permitan que un mismo eje temático en ciencias naturales convoque distintos niveles de profundidad según la edad y el proceso cognitivo; y a comprender que el aprendizaje también ocurre entre pares, cuando los mayores acompañan a los más pequeños y se generan dinámicas colaborativas. En ese sentido, la perspectiva transversal se convierte en una herramienta concreta para responder a la diversidad real del territorio.

Ahora bien, viajar a otro territorio para realizar prácticas pedagógicas no es solo cambiar de lugar; es, sobre todo, cambiar de mirada. Cuando una llega a un contexto distinto al propio, las certezas empiezan a moverse. Lo que parecía “normal” en la forma de enseñar deja de ser suficiente, y la realidad del territorio comienza a interpelar la práctica. Escuchar otras voces, reconocer otras formas de relacionarse con la naturaleza y comprender otras maneras de vivir el cuidado transforma no solo la manera de enseñar, sino también la manera de habitar el mundo como docente. Así, estar en otro territorio obliga a desaprender, a mirar con más humildad y a entender que la educación no puede ser igual en todos los lugares, porque la vida tampoco lo es.

En este proceso, sistematizar la experiencia se vuelve fundamental. Sistematizar no es simplemente contar lo que pasó, sino detenerse a pensar qué cambió en una, qué aprendizajes surgieron, qué tensiones aparecieron y cómo la práctica fue tomando rumbos inesperados. Muchas veces se inicia con una idea clara de lo que se quiere hacer; sin embargo, el camino transforma esas intenciones. Reflexionar sobre ello permite reconocer que enseñar también nos

enseña, que el territorio educa y que el cuidado de la vida se amplía cuando escuchamos a quienes habitan ese lugar.

Por eso, viajar y luego sistematizar no son procesos separados: el viaje transforma la práctica, y la sistematización transforma la conciencia sobre esa práctica. Ambas dimensiones permiten que la experiencia no se quede solo en lo vivido, sino que se convierta en aprendizaje, en memoria y en posibilidad para seguir construyendo una educación más sensible, más situada y humana.

Finalmente, el sentido ético de mi práctica se resume en la capacidad de cuidar la vida desde una postura pedagógica que sabe detenerse y escuchar. Entender cómo el profesor cuida la vida significa tener la flexibilidad de pausar una clase magistral para atender el territorio emocional del grupo. No se puede proteger un ecosistema si antes no cuidamos los vínculos, las palabras y los cuerpos que habitan el salón de clase. De esta manera, al vincular las observaciones científicas con la responsabilidad cotidiana de proteger el agua, el bosque y los animales, los estudiantes comprenden que su existencia está entrelazada con la de todo lo vivo.

11. Conclusiones

1. Se caracterizó la experiencia de práctica pedagógica y didáctica en la Institución Educativa Francisco del Rosario Vela, y permitió identificar que el aprendizaje de las ciencias en la Amazonía cobra sentido cuando se sitúa en la realidad del estudiante. A través de la sistematización, se evidenció que categorías como las emociones, no son ajenas al proceso educativo, sino sus ejes centrales. Esta caracterización hizo visible que el impacto de la propuesta no solo radicó en la adquisición de conceptos botánicos, sino en la transformación de la relación entre el docente y los estudiantes, quienes pasaron de una postura pasiva a una participación basada en la ayuda mutua y el reconocimiento de sus propios contextos.
2. La construcción de la propuesta pedagógica para la enseñanza de las ciencias naturales y la educación ambiental se articula con la ciencia escolar y la memoria biocultural, la sensibilidad artística y los saberes interculturales en el Amazonas colombiano. Mediante el diseño y uso del herbario ilustrado, se logró establecer la inspiración y el cuidado de la vida como pilares que reconocen la vida como eje estructurante del aprendizaje. Esta configuración permitió que la enseñanza se fundamentara en el respeto y el vínculo afectivo con el entorno, integrando lenguajes estéticos, científicos, y originarios que facilitan la comprensión de la diversidad biológica y cultural como una unidad.
3. La propuesta pedagógica establece un marco de referencia que permite adaptar la experiencia a otros contextos educativos, manteniendo como núcleo el cuidado de la vida, la participación y el diálogo de saberes. Al estructurar estas categorías, se ofrece una ruta

clara donde la observación científica y el rigor académico no se oponen a la sensibilidad, sino que se nutren de ella para generar un aprendizaje significativo que responde a las necesidades reales de las comunidades.

4. La reflexión pedagógica sobre la enseñanza de las ciencias naturales en Colombia, evidencian que, en un país marcado por el conflicto y la crisis socioambiental, la práctica docente debe trascender la instrucción técnica para convertirse en un acompañamiento. La experiencia permitió comprender que "cómo el profe cuida la vida" se traduce en una postura flexible, capaz de priorizar la escucha y la dignificación de cada ser en el aula. Se concluye que educar desde la perspectiva del cuidado implica transformar la escuela en un espacio de resistencia y cuidado mutuo, promoviendo relaciones más justas y conscientes entre las personas y la naturaleza.
5. La experiencia confirma que la formación en la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental busca formar docentes críticos, sensibles y comprometidos con sus contextos. Viajar, desaprender y sistematizar permitieron integrar práctica, investigación y diálogo, materializando la apuesta de la licenciatura por una educación científica situada, interdisciplinar y orientada a la transformación socioambiental.
6. Trabajar en aulas multigrado fortalece la dimensión ética y humana de la formación docente. Exige sensibilidad para reconocer procesos individuales, paciencia para acompañar trayectorias diferenciadas y creatividad para sostener el interés en un grupo heterogéneo. Formar en ciencias naturales y educación ambiental no es preparar para

transmitir contenidos estandarizados, sino para habitar la complejidad del aula con mirada crítica, capacidad investigativa y compromiso con una educación situada.

12. Referencias

- ACAPS. (2024). Impactos humanitarios en el departamento del Amazonas.
https://www.acaps.org/fileadmin/Data_Product/Additional_resources/20240212_ACAPS_Colombia_analysis_hub_humanitarian_impacts_in_Amazonas_department_spanish.pdf
- Alcaldía de Leticia. (2023). Plan de desarrollo municipal 2020–2023 <https://www.leticia-amazonas.gov.co>
- Amazonas Educación. (2025). Nuestro departamento. Amazonas Educación.
<https://amazonaseducacion.blogspot.com/p/nuestro-departamento.html>
- Banco Mundial. (s.f.). Panorama general: Educación.
<https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview>
- Bonfil Batalla, G. (1982). El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización. México: INAH.
- Bruner, J. (2002). La cultura de la educación. Fondo de Cultura Económica.
- Burgos Vargas, J. J. (2025). Promoviendo la afectividad ambiental desde una experiencia pedagógica con la planta capuchina y mariposas blancas de la col en el Colegio El Porvenir IED de la localidad de Bosa, Bogotá D. C.
- Cámara de Comercio de Amazonas. (2021). Estudio económico 2021.
<https://ccamazonas.org.co/web2018/wp-content/uploads/2022/02/ESTUDIO-ECONOMICO-2021.pdf>
- Carvajal, G. de. (2007). Relación del nuevo descubrimiento del famoso río Grande de las Amazonas (Ed. J. Toribio Medina). Biblioteca Ayacucho. (Obra original publicada en 1542)

Castaño, N. C. (2021). Perspectivas ontológicas y epistemológicas en las concepciones acerca de la vida desde la cosmogonía Muruy en La Chorrera-Amazonas-Colombia. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (50), 77–94.

Centro Nacional de Memoria Histórica. (2018). *Memorias vivas: relatos de paz que se construyen en las Sabanas del Yará*. CNMH.

Corzo Velásquez, O. L. (2021). *Desarrollo y suicidio de indígenas tikuna en Leticia y Puerto Nariño, Amazonas: un análisis desde la decolonialidad y el postdesarrollo*. Universidad de los Andes, Centro Interdisciplinario de Estudios sobre Desarrollo (Cider).
<https://cider.uniandes.edu.co/sites/default/files/publicaciones/PP%26D/2021-2/2021-documentos-trabajo-Desarrollo-suicidio-indigenas-tikuna.pdf>

Fernández, A., & Mora, D. (2021). *Reflexiones sobre una práctica reciente*. Universidad Pedagógica Nacional.

Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Tusquets.

Freire, P. (2002). *Pedagogía de la tierra*. Instituto Paulo Freire.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.

Fundación Torres y Prada. (s.f.). *La biología del amor y el lenguaje como fundamento de lo social en la obra de Humberto Maturana*. <https://fundaciontorresyprada.org/la-biologia-del-amor-y-el-lenguaje-como-fundamento-de-lo-social-en-la-obra-de-humberto-maturana/>

Gadotti, M. (2017). *Pedagogía de la tierra y cultura de la sustentabilidad*. *Revista Perspectiva*, 30(2), 479–498.

Galindo, J., & Moreno, L. (2010). Huellas y rastros de vida animal: una experiencia pedagógica en la Escuela Pedagógica Experimental. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Gobernación de Amazonas. (s.f.). Reseña histórica de la ciudad de Leticia. https://leticiaamazonas.micolombiadigital.gov.co/sites/leticiaamazonas/content/files/000416/20780_resena-historica-del-municipio-de-leticia.pdf

Goulard, J. P. (2012). La metamorfosis ritual: la identidad religiosa en la Amazonia. *Revista Colombiana de Antropología*, 48(2), 15–37. <https://doi.org/10.22380/2539472X.907>

Higuera. (2024). Concepciones de la naturaleza asociadas a las plantas por parte de la comunidad de la Vereda Santa Ana en Duitama, Boyacá, como aporte a la identidad y tejido territorial. Universidad Pedagógica Nacional.

Holzer, J. (1977–1979). Truismos [Serie de declaraciones artísticas].

Hotel Utüane. (2024). Información general. <https://www.hotelutuane.com>

Institución Educativa Francisco del Rosario Vela González. (2018). Proyecto Ambiental Escolar PRAES: “Cuidemos el ambiente para una sana convivencia”.

Institución Educativa Francisco del Rosario Vela González. (2019). Proyecto Educativo Institucional PEI: Francisco del Rosario Vela González. Leticia, Amazonas.

International Crisis Group. (2023). Crímenes contra el clima: violencia y deforestación en la Amazonía. <https://www.crisisgroup.org/es/latin-america-caribbean/brazil-colombia/crimes-against-climate-violence-and-deforestation-amazon>

Joya Joya, C. L., & Valbuena Peña, A. J. (2016). Una experiencia de práctica pedagógica integral: Mirada desde la memoria biocultural asociada a las tortugas de la comunidad “etnoeducativa” Internado San Francisco de Loretoyaco de Puerto Nariño, Amazonas, referente crítico encaminado hacia el cuidado de la vida y de lo vivo y la enseñanza de la biología en contexto.

Ministerio de Educación Nacional. (1985). Lineamientos generales de educación indígena. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje: Ciencias Naturales (V.2). Panamericana Formas e Impresos S.A.
<https://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/coleccion/derechos-basicos-de-aprendizaje>

Ministerio de Educación Nacional. (2023, 7 de diciembre). Directiva Ministerial No. 003 de 2023: Desarrollo del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral PTA/FI 3.0. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-400474_recurso_74.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2024). Lineamientos de Formación Integral para el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI 3.0). Bogotá, D.C.
<https://www.mineduacion.gov.co/portal/>

Ministerio de Educación Nacional. (2024). Resolución 13107 de 2024. <https://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Resolucion/30052948>

Ministerio del Interior. (2022). Pueblos indígenas de Colombia: Caracterización y distribución. <https://www.mininterior.gov.co/pueblos-indigenas/>

Moreno M. (2010). Pedagogía Waldorf. Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social, 5, 203–209.

<https://revistas.ucm.es/index.php/ARTE/article/view/ARTE1010110203A>

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57–72. <https://www.redalyc.org/pdf/869/86901005.pdf>

Ochoa Zuluaga, G. I. (2019). “Influencias del turismo global sobre el territorio amazónico”. *Bitácora Urbano Territorial*, 29(2), 127–134. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v29n2.66308>

Peña-Trujillo, M. T. (2024). Agua, vida y territorio: experiencia educomunicativa para el cuidado de la vida desde voces diversas en diálogo con Kawsay. *Nodos y Nudos*, 8(57), e22066. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num57-22066>

Pérez Tapia, G. (2023). *Bioética del cuidado: una ética para la vida plena*. Editorial Nueva Civilización.

Reichel-Dolmatoff, G. (1971). *Amazonian cosmos: The sexual and religious symbolism of the Tukano Indians*. University of Chicago Press.

Reconociéndonos en el territorio. Experiencia sensible desde el mural y la plástica participativa. (2020). *Revista Electrónica de Investigación en Docencia Universitaria*, 2(1), 143–165. <https://doi.org/10.54802/r.v2.n1.2020.34>

Revista de Educación. (2021, 13 de julio). Humberto Maturana: “El amor es la única emoción capaz de ampliar la inteligencia”. *Revista de Educación*, (376). <https://www.revistadeeducacion.cl/el-amor-es-la-unica-emocion-capaz-de-ampliar-la-inteligencia/>

Romero-Acuña, D. C. (2024). Bioarte para la enseñanza de la biología y el cuidado de la vida. *Nodos y Nudos*, 8(57), e22116. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num57-22116>

Salazar, M. G. (2021). Dibujemos historias, una forma de saber de dónde venimos y para dónde vamos. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16751>

Surallés, A., & García Hierro, P. (Eds.). (2004). *Tierra adentro: Territorio indígena y percepción del entorno*. IWGIA.

Unidad de Planificación Rural (UPRA). (2025). Documento Regional UPRA Amazonas. https://upra.gov.co/Kit_Territorial/2%20Informaci%C3%B3n%20por%20Departamentos/AMAZONAS/2%20Documento%20Regional%20UPRA%20Amazonas.pdf

Vasco Uribe, L. G. (2002). *Entre selva y páramo: Viviendo y pensando la lucha india*. Bogotá, Colombia: Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Vergara, A., Arias, M., Gachet, B., Naranjo, L. G., Román, L., Surkin, J., & Tamayo, V. (2022). *Informe Amazonía Viva 2022*. WWF. https://wwfint.awsassets.panda.org/downloads/lar2022_espanol_23_dic_2022.pdf

Vilaseca, B. (2019, diciembre 2). *La educación consciente*. <https://borjavilaseca.com/la-educacion-consciente/>

Wilson, E. O. (2012). *La conquista social de la Tierra*. Debate.

WWF. (2021). *La Amazonía: un ecosistema clave para América Latina*. World Wildlife Fund. <https://www.caf.com/es/blog/la-amazonia-un-ecosistema-clave-para-america-latina>

13. Anexos

Anexo A. Evidencia del Análisis documental de antecedentes

Figura 1

Ejemplo del análisis documental de cada antecedente. Registro propio, Trujillo, A. (2023)

Autores	Marco Giovanni Salazar García
Formación del Autor	Licenciado en biología
Año	2021
País	Bogotá, Colombia
Título	Dibujemos historias, una forma de saber de dónde venimos y para dónde vamos
Tipología de fuente	Trabajo de grado para optar por el título de licenciado en biología
Metodología	Sistematización de experiencias educativas, investigación acción participativa, fenomenológica
Resumen	<p>La investigación se centra en la enseñanza de la biología en el contexto de la región amazónica, específicamente en el municipio de Puerto Nariño. El autor plantea que la enseñanza de la biología debe estar orientada no solo al conocimiento de la vida, sino también al cuidado de la vida.</p> <p>El autor identifica dos problemáticas principales que afectan la diversidad biológica y cultural de la región amazónica:</p> <p>El proceso investigativo se llevó a cabo con estudiantes de décimo grado de la institución educativa San Francisco de Loreto Yaco, quienes pertenecen a diferentes comunidades indígenas Tikuna, Cocama y Yagua. En el proceso se identificaron diversas problemáticas que afectan tanto a la diversidad biológica local, como a la transmisión de conocimientos, prácticas y creencias de una generación a otra.</p> <p>La propuesta pedagógica se orienta hacia la revitalización de la memoria biocultural a través del arte. Esto se hace a través de actividades que facilitan el diálogo intergeneracional de saberes entre los estudiantes y sus mayores, y que indagaron acerca de cómo se concibe la vida y el territorio por parte de los Estudiantes</p>
Palabras clave	Historia, pueblo, memoria, diversidad, territorio, narración, ilustración, vida, cuidado.
Referente bibliográfico	Salazar, M. G. (2021). Dibujemos historias, una forma de saber de dónde venimos y para dónde vamos... Recuperado de: http://hdl.Handle.Net/20.500.12209/16751 .

Figura 2

Matriz de análisis categórico de la experiencia de práctica. Registro propio, Trujillo, A. (2025).

Tipo de fuente	Entrevista estructurada Lectura de contexto
Indicaciones	Responder las preguntas de indagación siguiendo tres ejes: intereses, necesidades y potencialidades, en ese orden, con el fin de reconocer el territorio escolar desde la mirada propia de sus habitantes: los y las estudiantes. Cada participante podía expresar sus respuestas de manera escrita, a través de dibujos o de forma oral, según su preferencia. Posteriormente, socializamos colectivamente las respuestas y recopilamos sus planteamientos para analizarlos y orientar la planeación de las actividades futuras.
Descripción de la evidencia	1. Esta actividad se desarrolló con varios grupos. Junto con mis compañeros y compañeras practicantes provenientes de otras licenciaturas y universidades llevamos post it con un total de 15 preguntas, previamente pensadas y ajustadas al contexto. 2. No todos los estudiantes respondían las mismas preguntas: las distribuimos al azar entre ellos. Les dimos aproximadamente 30 minutos para responder, mientras conversaban y socializaban sus ideas. 3. Al finalizar, compartimos algunas de las respuestas y dialogamos sobre lo que esperaban de nuestra presencia en el territorio y del proceso que íbamos a acompañar.
Experiencia	Respuestas: En el ambiente escolar nos sentimos felices cuando satisfechos con las clases y la mayoría de las veces aburrido. A mí me gusta pintar A mí me gusta hacer matemáticas Yo me siento seguro ¿Que nos gustaría? colores y balón Ser doctora No me gusta que los regañe la profe Ayuda de mis compañeros que hablan para que hagan silencio Ayuda de los profesores Me gusta recoger basura ¿Como se siente en el colegio? incomodo Yo voy a hacer un policía, un cuidador de zoológico, militar, entrenador Mi talento es cuidar los animales como perro, gato y por último loro ¿Qué es lo que me hace sentir mal? la profe
Categorías emergentes	Inspiración Ayuda Emociones Cuidar la vida Como el profe cuida la vida
Definición de la categoría	La inspiración se expresa a través de la creatividad y las formas artísticas con las que los estudiantes comunican sus emociones y aprendizajes. Se evidencia en los dibujos, collages y mezclas de colores que elaboran, en la manera en que transforman las hojas de sus plantas en obras personales, y en el entusiasmo con que participan al crear la bitácora botánica. Estas manifestaciones reflejan que el arte y la experimentación son caminos para comprender el entorno y darle sentido al conocimiento desde la sensibilidad y la imaginación. La ayuda se manifiesta en las acciones de cooperación y acompañamiento que surgen de manera espontánea entre los estudiantes durante las actividades. Se refleja cuando quienes tienen mayor habilidad orientan a sus compañeros, comparten estrategias o adaptan las indicaciones para facilitar el trabajo en grupo. Estas interacciones revelan una comprensión del aprendizaje como experiencia colectiva, donde el apoyo mutuo fortalece la confianza, el respeto y la construcción conjunta del conocimiento. La ayuda, más que una asistencia puntual, se convierte en una práctica de cuidado y aprendizaje compartido.

	<p>La categoría de emociones se manifiesta en las expresiones afectivas que acompañan los procesos de observación y aprendizaje. Se evidencia cuando los estudiantes conectan lo que estudian con su propio cuerpo y sentimientos, como al comparar las venas de sus brazos con las de las hojas, o al expresar alegría, curiosidad y asombro ante las actividades realizadas. Estas experiencias muestran cómo el conocimiento se vive desde la sensibilidad, integrando la empatía hacia los seres vivos, la tristeza ante la muerte de la mariposa o la felicidad por descubrir algo nuevo. Las emociones, en este sentido, se convierten en un puente entre la comprensión científica y la experiencia humana, fortaleciendo la conexión con la naturaleza y el cuidado de la vida.</p> <p>La categoría Cuidar la Vida se manifiesta en las experiencias donde los estudiantes observan, reconocen y comprenden las formas de la vida y las transformaciones del entorno a partir de la experiencia directa; a través de la exploración de las plantas al describir bordes, formas, tipos de venación, observar el polen y reconocer el papel de las flores en la reproducción logran vincular la observación con la explicación, integrando el lenguaje científico con expresiones sensibles y cotidianas. En este proceso, el cuidado emerge como una expresión de conciencia ambiental y sensibilidad ética frente a la vida en todas sus formas, pues los estudiantes no solo reconocen los daños que las acciones humanas causan al ambiente, sino que reflexionan sobre su responsabilidad en el cambio y proponen acciones concretas como no quemar los bosques, ahorrar agua o proteger a los animales, evidenciando una comprensión afectiva y racional de la interdependencia entre los seres vivos y su entorno. Asimismo, esta categoría incluye la capacidad de establecer vínculos entre fenómenos globales y el contexto amazónico propio, otorgando sentido local a los aprendizajes; al relacionar lo trabajado en clase con los cambios percibidos en su territorio como variaciones del clima o transformaciones del paisaje los estudiantes integran conocimiento, memoria y experiencia vivida, convirtiendo el territorio en un espacio de interpretación y conciencia donde los saberes escolares dialogan con la cotidianidad y refuerzan la idea de que cada gesto de cuidado contribuye a la continuidad de la vida común humana, natural y cultural.</p> <p>Esta categoría refleja la capacidad de adaptación docente ante las dinámicas emocionales y sociales del aula. La experiencia evidencia cómo las tensiones surgidas entre los estudiantes se convirtieron en una oportunidad pedagógica para repensar los objetivos de la clase, priorizando la convivencia, la escucha y la empatía sobre los contenidos técnicos. En este sentido, la enseñanza se resignifica como un proceso vivo, que responde a las necesidades reales del grupo y permite transformar un conflicto en aprendizaje colectivo, reconociendo que educar implica cuidar los vínculos humanos que sostienen el acto educativo.</p>
Tipo de fuente	Planeación didáctica 1 práctica pedagógica: Encuadernación de bitácoras botánicas.
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar una bitácora botánica artesanal mediante encuadernación. 2. Seleccionar y apadrinar una especie vegetal, registrando nombre científico, común y en lengua madre, además de sus usos y contexto. 3. Desarrollar habilidades de observación, escritura y creatividad en torno al cuidado de la vida y la educación ambiental.
Descripción de la evidencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiantes trabajando en grupos recortando, cosiendo y decorando sus bitácoras. 2. Portadas intervenidas con dibujos, símbolos y mensajes, mostrando apropiación personal. 3. Una docente en formación guiando el proceso junto a los estudiantes. <p>Se observa orgullo y motivación de los niños al mostrar sus productos terminados.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Se utilizaron materiales como hilo de lino, parafina o vela, aguja, lezna o punzón, hojas de papel de diferentes tamaños, texturas y colores, tijeras, bisturí, regla y material decorativo (opcional).
Experiencia	<p>Al iniciar la clase se pregunta ¿Alguna vez ha utilizado un diario personal? El 80.5% de los estudiantes en las aulas levantaron la mano ¿Qué se escribe normalmente en su diario? sentimientos de tristeza o felicidad, gustos personales como la música el rap, reggaetón, cumbia amazónica o lambada y sus límites en forma de dibujo o escrito de manera narrativa como no les gusta que les toquen el cabello etc. ¿Qué especies conoce y que podría decir sobre ellas? Plantas que viven ya con ellos, frutales, medicinales como el Copoazú y Ajo sacha, que son ricas, que son muy grandes y que ya las tenían dentro de su casa hace tiempo en el patio de su casa. ¿Qué especie le gustaría apadrinar y por qué? Ajo sacha, copoazú, ají, totumo, pimentón etc.</p> <p>En la bitácora de otro estudiante que trabajó con el Ají, se puede leer: “Hoy me sentí súper,</p>

	<p>porque hicimos un libro que se llama bitácora botánica, y ese libro me inspiró a crear, sembrar nuevas plantas y aprender mucho más de ellas.” Esta reflexión muestra cómo la experiencia despertó en los niños motivación y curiosidad por el aprendizaje, conectando la exploración artística con el conocimiento del entorno natural</p> <p>Durante el desarrollo de la actividad, se evidenció un fuerte sentido de cooperación entre los estudiantes. Aquellos compañeros a quienes se les facilitaban más las habilidades manuales decidieron apoyar a quienes presentaban dificultades, enseñándoles otras maneras, quizás más sencillas, de seguir las indicaciones iniciales. Esta colaboración quedó registrada en la bitácora de Elaine (401), quien escribió: “Mis amigos me ayudaron a hacer mi arte. También me siento feliz porque mis amigos me ayudaron a aprender lo que yo no sabía, y yo a ellos.”</p> <p>Varios estudiantes manifestaron haber realizado actividades similares en sus hogares, en compañía de familiares o conocidos, lo que evidencia una conexión entre la experiencia escolar y sus contextos cotidianos.</p> <p>Uno de los estudiantes decidió convertir su bitácora en un “libro de brujería”, expresando que tenía conocimientos gracias a la enseñanzas de su familia y comunidad sobre el tema y que las plantas tenían un papel importante en esas prácticas.</p> <p>Elaine, por su parte, transformó a su planta apadrinada —el Sacha ajo— en un personaje ilustrado por ella misma, al cual describió con múltiples usos y beneficios: “El Sacha ajo sirve para el dolor de cabeza, fiebre y otros remedios.” Además, mostró interés por comprender sus condiciones de crecimiento, escribiendo: “El Sacha ajo solo crece en abono fresco porque él es delicado; si tú le siembras en abono seco, se va a ir muriendo.”</p>
Categorías emergentes	<p>Inspiración Ayuda Interculturalidad Emociones</p>
Definición de la categoría	<p>La inspiración se expresa a través de la creatividad y las formas artísticas con las que los estudiantes comunican sus emociones y aprendizajes. Se evidencia en los dibujos, collages y mezclas de colores que elaboran, en la manera en que transforman las hojas de sus plantas en obras personales, y en el entusiasmo con que participan al crear la bitácora botánica. Estas manifestaciones reflejan que el arte y la experimentación son caminos para comprender el entorno y darle sentido al conocimiento desde la sensibilidad y la imaginación.</p> <p>La ayuda se manifiesta en las acciones de cooperación y acompañamiento que surgen de manera espontánea entre los estudiantes durante las actividades. Se refleja cuando quienes tienen mayor habilidad orientan a sus compañeros, comparten estrategias o adaptan las indicaciones para facilitar el trabajo en grupo. Estas interacciones revelan una comprensión del aprendizaje como experiencia colectiva, donde el apoyo mutuo fortalece la confianza, el respeto y la construcción conjunta del conocimiento. La ayuda, más que una asistencia puntual, se convierte en una práctica de cuidado y aprendizaje compartido.</p> <p>La interculturalidad se reconoce como un eje fundamental en la formación y las expresiones de los estudiantes dentro del aula. Su influencia se evidencia cuando los NNJA relacionan las actividades escolares con prácticas y saberes que provienen de sus hogares, como el uso de plantas, las tradiciones o los aprendizajes compartidos con sus mayores. Esta categoría refleja cómo los vínculos socioculturales fortalecen el sentido de existencia, transmiten conocimiento y fomentan la continuidad entre la vida cotidiana y la experiencia educativa. Las poblaciones, en este sentido, se convierten en una fuente de saber, apoyo y referencia constante en los procesos de aprendizaje.</p> <p>La categoría de emociones se manifiesta en las expresiones afectivas que acompañan los procesos de observación y aprendizaje. Se evidencia cuando los estudiantes conectan lo que estudian con su propio cuerpo y sentimientos, como al comparar las venas de sus brazos con las de las hojas, o al expresar alegría, curiosidad y asombro ante las actividades realizadas. Estas experiencias muestran cómo el conocimiento se vive desde la sensibilidad, integrando la empatía hacia los seres vivos, la tristeza ante la muerte de la mariposa o la felicidad por descubrir algo nuevo. Las emociones, en este sentido, se convierten en un puente entre la comprensión científica y la experiencia humana, fortaleciendo la conexión con la naturaleza y el cuidado de la vida.</p>
Tipo de fuente	<p>Planeación didáctica 2 práctica pedagógica: Observación directa de hojas, uso de técnicas de ilustración y registro en diario de campo.</p>

Indicaciones	<p>Realizar pintura y contorno de hojas recolectadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar y clasificar formas, bordes y venaciones. 2. Experimentar con técnicas (acrílico, acuarela, lápices de color). 3. Responder en el diario de campo: forma, borde, venación, si se conocía la especie antes, posible origen/uso/nombre, si la apadrinase.
Descripción de la evidencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fotografías de hojas (compuestas, simples, secas, verdes). 2. Producciones artísticas: pinturas, contornos y collages. 3. Mezclas de colores y nuevas combinaciones creadas por los estudiantes. 4. Bitácoras botánicas con descripciones, comparaciones y reflexiones. 5. Registro de observación: diferencias en texturas, tonalidades y estados de las hojas. <p>Se utilizaron materiales como pinturas acrílicas, lápices de colores y marcadores, bitácora botánica, hojas de papel y hojas de plantas.</p>
Experiencia	<p>Durante esta actividad, todos los estudiantes se mostraron entusiasmados y participativos. Algunos no llevaron la hoja de su planta apadrinada, por lo que, como docente en formación, proporcioné varias que había recolectado previamente. Aunque la intención inicial era que cada estudiante trajera la hoja correspondiente a su planta, esta situación permitió que exploraran con otros materiales disponibles, dando lugar a una amplia diversidad de resultados.</p> <p>Cada estudiante plasmó su creatividad de manera distinta: algunos realizaron mezclas de colores, otros elaboraron collages combinando varias imágenes de hojas, y en los grados más pequeños como cuarto llevaron la hoja de su planta y aprovecharon todo el espacio disponible, experimentando con diferentes texturas.</p> <p>Al momento de identificar las características morfológicas de las hojas borde, forma y venación, surgieron debates entre compañeros y múltiples preguntas sobre las diferencias entre estos tres aspectos y su función. En varios escritos de las bitácoras se registró, por ejemplo: "La venación es por donde transportan los nutrientes, el agua y otras sustancias más por toda la hoja." Me gusta conocer la forma de la hoja que es lanceolada y su borde es entero".</p> <p>Durante la sesión de formación, varios estudiantes compararon las venas de sus propios brazos con las venas de las hojas que observaban, preguntándose si funcionaban de manera similar. Este tipo de asociaciones espontáneas reveló un interés genuino por comprender los procesos naturales desde su propia corporalidad. En sus reflexiones finales, muchos describieron la actividad como emocionante "Me siento muy emocionada por que hicimos una actividad muy bonita que es describir la forma el borde y la venacion de nuestra hoja que escogimos", destacando el disfrute y la curiosidad que despertó el ejercicio " Me siento alegre de aprender más de las plantas".</p>
Categorías emergentes	<p>Inspiración Cuidar la vida Emociones</p>
Definición de la categoría	<p>La inspiración se expresa a través de la creatividad y las formas artísticas con las que los estudiantes comunican sus emociones y aprendizajes. Se evidencia en los dibujos, collages y mezclas de colores que elaboran, en la manera en que transforman las hojas de sus plantas en obras personales, y en el entusiasmo con que participan al crear la bitácora botánica. Estas manifestaciones reflejan que el arte y la experimentación son caminos para comprender el entorno y darle sentido al conocimiento desde la sensibilidad y la imaginación.</p> <p>La categoría Cuidar la Vida se manifiesta en las experiencias donde los estudiantes observan, reconocen y comprenden las formas de la vida y las transformaciones del entorno a partir de la experiencia directa; a través de la exploración de las plantas al describir bordes, formas, tipos de venación, observar el polen y reconocer el papel de las flores en la reproducción logran vincular la observación con la explicación, integrando el lenguaje científico con expresiones sensibles y cotidianas. En este proceso, el cuidado emerge como una expresión de conciencia ambiental y sensibilidad ética frente a la vida en todas sus formas, pues los estudiantes no solo reconocen los daños que las acciones humanas causan al ambiente, reflexionan sobre su responsabilidad en el cambio y proponen acciones concretas como no quemar los bosques, ahorrar agua o proteger a los animales, evidenciando una comprensión afectiva y racional de la interdependencia entre los seres vivos y su entorno. Asimismo, esta categoría incluye la capacidad de establecer vínculos entre fenómenos globales y el contexto amazónico propio, otorgando sentido local a los aprendizajes; al relacionar lo trabajado en clase con los cambios percibidos en su territorio como variaciones del clima o transformaciones del paisaje los estudiantes integran conocimiento,</p>

	<p>memoria y experiencia vivida, convirtiendo el territorio en un espacio de interpretación y conciencia donde los saberes escolares dialogan con la cotidianidad y refuerzan la idea de que cada gesto de cuidado contribuye a la continuidad de la vida común humana, natural y cultural. La categoría de emociones se manifiesta en las expresiones afectivas que acompañan los procesos de observación y aprendizaje. Se evidencia cuando los estudiantes conectan lo que estudian con su propio cuerpo y sentimientos, como al comparar las venas de sus brazos con las de las hojas, o al expresar alegría, curiosidad y asombro ante las actividades realizadas. Estas experiencias muestran cómo el conocimiento se vive desde la sensibilidad, integrando la empatía hacia los seres vivos, la tristeza ante la muerte de la mariposa o la felicidad por descubrir algo nuevo. Las emociones, en este sentido, se convierten en un puente entre la comprensión científica y la experiencia humana, fortaleciendo la conexión con la naturaleza y el cuidado de la vida.</p>
Tipo de fuente	Planeación didáctica 3 práctica pedagógica: Análisis audiovisual y reflexión colectiva documental Antes que sea tarde
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observar el documental identificando causas, consecuencias y posibles soluciones. 2. Trabajar en grupo el cuestionario, relacionando el contenido con la realidad del territorio. 3. Socializar conclusiones y proponer acciones colectivas para el cuidado ambiental.
Descripción de la evidencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuestionarios diligenciados por grupos. 2. Fotografías del desarrollo de la actividad.
Experiencia	<p>Durante la proyección del documental Antes que sea tarde, los estudiantes mostraron gran atención e interés por las imágenes y situaciones presentadas. Muchos expresaron sorpresa y preocupación al observar los efectos del cambio climático en distintos lugares del planeta. En sus escritos se repiten expresiones como “El bosque es importante para conservar animales y no se debería quemar”, “el cambio climático afecta a nosotros humanos y al mundo” y “El bosque es importante porque nos da oxígeno, si lo quema se va a acabar poco a poco el aire y la brisa, la deforestación se ocasiona con bosques quemados en la naturaleza”. Estas frases reflejan una reflexión compartida ante el daño ambiental y una empatía hacia los seres vivos afectados. Varias guías mencionan sentimientos de reflexión y compromiso. Algunos estudiantes escribieron: “ese si los bosques si están quemándose los animales donde se refugiarían los pájaros donde viviría por eso tenemos que cuidar el medio ambiente” y “ósea toca estar preparado cuando llegue el cambio climático ahorrar el agua y no hacer fogatas”. Las respuestas coinciden en reconocer la responsabilidad humana frente a la situación y en la necesidad de actuar desde lo cotidiano para cuidar el entorno.</p> <p>Surgieron comparaciones con su propio territorio amazónico, donde varios manifestaron haber notado cambios similares. En frases como “pues yo pienso q” las actividades q “se presentan en el Amazonas es la confraternidad cuando llega ese día hace sol pasas unos minutos y empieza a llover luego para y vuelve hacer sol” ellos mencionan que esto antes no era común entonces los estudiantes vinculan lo observado en el documental con experiencias cercanas, mostrando una comprensión territorial del problema ambiental. Las problemáticas ambientales</p>
Categorías emergentes	Cuidar la vida
Definición de la categoría	<p>La categoría Cuidar la Vida se manifiesta en las experiencias donde los estudiantes observan, reconocen y comprenden las formas de la vida y las transformaciones del entorno a partir de la experiencia directa; a través de la exploración de las plantas al describir bordes, formas, tipos de venación, observar el polen y reconocer el papel de las flores en la reproducción logran vincular la observación con la explicación, integrando el lenguaje científico con expresiones sensibles y cotidianas. En este proceso, el cuidado emerge como una expresión de conciencia ambiental y sensibilidad ética frente a la vida en todas sus formas, pues los estudiantes no solo reconocen los daños que las acciones humanas causan al ambiente, reflexionan sobre su responsabilidad en el cambio y proponen acciones concretas como no quemar los bosques, ahorrar agua o proteger a los animales, evidenciando una comprensión afectiva y racional de la interdependencia entre los seres vivos y su entorno. Asimismo, esta categoría incluye la capacidad de establecer vínculos entre fenómenos globales y el contexto amazónico propio, otorgando sentido local a los aprendizajes; al relacionar lo trabajado en clase con los cambios percibidos en su territorio como variaciones del clima o transformaciones del paisaje los estudiantes integran conocimiento,</p>

	memoria y experiencia vivida, convirtiendo el territorio en un espacio de interpretación y conciencia donde los saberes escolares dialogan con la cotidianidad y refuerzan la idea de que cada gesto de cuidado contribuye a la continuidad de la vida común humana, natural y cultural.
Tipo de fuente	Planeación docente práctica experiencial en compostera, con componente socioemocional emergente.
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento de una especie vegetal y su conservación, comprender el uso de la compostera y el valor del diario de campo. 2. Trabajo en grupo en las zonas verdes de la institución, con roles asignados y manejo del material orgánico. 3. Compostera, aserrín, pala, estiva, guantes, residuos orgánicos. 4. Activación inicial rompe hielo “¿De qué me conoces?” destinada a fortalecer vínculos interpersonales.
Descripción de la evidencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distribución en círculo o semicírculo, que sugiere una metodología participativa o de diálogo. 2. Posturas corporales de atención, aunque con variaciones (algunos mirando hacia el frente, otros conversando lateralmente). 3. Ambiente de aula ventilado, con ventanas amplias y luz natural. 4. Ausencia de materiales de compostera visibles (indica que se trata del momento de apertura o socialización inicial).
Experiencia	<p>La actividad tenía como propósito inicial capacitar a los grupos sobre la importancia y utilidad de la compostera, un recurso que no se estaba aprovechando en la institución pero que contaba con gran potencial para fortalecer el proyecto de apadrinamiento de plantas y las futuras siembras en las zonas verdes del colegio. A pesar de la preparación y la logística prevista para la jornada, la experiencia tomó un rumbo inesperado y profundamente significativo, que permitió redefinir las prioridades pedagógicas en ese momento.</p> <p>Durante la dinámica inicial, a la que denominé rompe hielo, propuse el juego “¿qué tanto me conoces?”, con la intención de generar confianza y facilitar la organización de los grupos de trabajo. Sin embargo, lo que emergió en ese momento fue un escenario de tensiones, desacuerdos y sentimientos no expresados. Se hicieron evidentes las diferencias, los enfrentamientos y, sobre todo, las inseguridades personales de quienes conforman el grupo de 702.</p> <p>Frente a esta situación, decidí detener la actividad técnica y abrir un espacio de diálogo en forma de círculo de la palabra, basado en reglas sencillas: escuchar activamente, hablar con respeto y evitar juzgar. A partir de allí, los estudiantes comenzaron a expresar lo que no les gustaba del grupo, tanto de manera general como hacia personas específicas.</p> <p>En este intercambio surgieron temas que rara vez se abordan con sinceridad en el aula: el racismo, la depresión, la orientación sexual, la agresividad y el acoso escolar. Cada uno de estos temas apareció ligado a experiencias personales y a la necesidad de ser escuchados sin miedo al juicio" no me gusta que me digan negrita, marikon, gordo, fastidiosa, amargada". A lo que los demás compañeros respondían que lo hacen porque era chistoso o incluso de cariño y confianza por amistades cercanas. Poco a poco, la conversación se transformó en un espacio de reconciliación grupal e individual, donde los estudiantes propusieron nuevas reglas para convivir mejor y compartieron lo que deseaban que los demás respetaran de sí mismos. No más apodos, ni gritos, golpes o burlas.</p> <p>Incluso yo, como docente en formación, decidí participar desde la vulnerabilidad y compartir algunas percepciones personales con total confianza. Ese gesto permitió que el grupo me percibiera no solo como guía, sino como parte del mismo proceso humano de aprender a convivir. El aula se convirtió en un espacio de contención y confianza, donde las emociones pudieron manifestarse libremente y donde la compostera, aunque no fue el centro técnico del día se transformó simbólicamente en una metáfora del proceso de transformación interior y colectiva que vivió el grupo.</p>
Categorías emergentes	<p>Como el profe cuida la vida</p> <p>Emociones</p>
Definición de la categoría	Esta categoría refleja la capacidad de adaptación docente ante las dinámicas emocionales y sociales del aula. La experiencia evidencia cómo las tensiones surgidas entre los estudiantes se convirtieron en una oportunidad pedagógica para repensar los objetivos de la clase, priorizando la convivencia, la escucha y la empatía sobre los contenidos técnicos. En este sentido, la enseñanza se resignifica como un proceso vivo, que responde a las necesidades reales del grupo y permite

	<p>transformar un conflicto en aprendizaje colectivo, reconociendo que educar implica cuidar los vínculos humanos que sostienen el acto educativo.</p> <p>Son manifestaciones corporales, afectivas y simbólicas que acompañan y dan sentido al aprendizaje. En ellas se une la experiencia del cuerpo con la comprensión del entorno, permitiendo que los estudiantes sientan, expresen y reflexionen sobre lo que viven. Las emociones revelan la sensibilidad como parte del conocimiento y actúan como puente entre la observación científica y la experiencia humana. En el marco del enfoque CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático), se reconocen como competencias socioemocionales que fortalecen la empatía, la autorregulación y la convivencia pacífica. Educar desde las emociones implica reconocer que sentir es una forma de conocer y cuidar la vida. Puente entre la comprensión científica y la experiencia humana, fortaleciendo la conexión con la naturaleza y el cuidado de la vida.</p>
Tipo de fuente	Planeación docente práctica didáctica “Ecosistemas” usada como soporte teórico y guía de contenidos.
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducir y construir el concepto ecosistema, reconociendo los niveles de organización: individuo, población y comunidad. 2. Observar un micro-ecosistema (flor y mariposa) mediante capilógrafo y proyección digital para identificar la interacción biológica de tipo simbiosis mutualista. 3. Actividades centrales: observación guiada, análisis colectivo y representación gráfica y escrita de lo comprendido sobre la relación entre organismos vivos.
Descripción de la evidencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dibujos y descripciones en bitácoras donde los estudiantes representan la flor y la mariposa, explicando la polinización y la función de cada organismo. 2. Registro fotográfico y audiovisual del desarrollo de la clase: estudiantes observando, comentando y participando activamente. 3. Expresiones escritas y orales que muestran comprensión del concepto de ecosistema y de la relación entre factores bióticos y abióticos.
Experiencia	<p>En esta actividad, las declaraciones de los estudiantes giraron en torno al estado en que se encontraba la mariposa recolectada en el territorio (muerta). El propósito principal era identificar y comprender una red trófica común en su entorno, a partir de organismos presentes en la cotidianidad.</p> <p>En las bitácoras, dos narrativas expresan: “Feliz porque aprendí mucho hoy, triste porque la mariposa murió, quería vivir”. Estas palabras reflejan sensibilidad, compasión y empatía frente a los seres vivos.</p> <p>Otros estudiantes destacaron en sus bitácoras los aprendizajes obtenidos durante la observación al microscopio y el análisis de las diapositivas, así como las características que lograron reconocer en las plantas:</p> <p>“La flor es roja, tiene harto polen, muchas partes que no conozco y algo que sostiene el polen, es hermosa.”</p> <p>“Las mariposas transportan el polen de una flor a otra mientras se alimentan; las plantas se reproducen sexualmente y dan semillas.”</p>
Categorías emergentes	<p>Emociones</p> <p>Cuidar la vida</p>
Definición de la categoría	<p>Son manifestaciones corporales, afectivas y simbólicas que acompañan y dan sentido al aprendizaje. En ellas se une la experiencia del cuerpo con la comprensión del entorno, permitiendo que los estudiantes sientan, expresen y reflexionen sobre lo que viven. Las emociones revelan la sensibilidad como parte del conocimiento y actúan como puente entre la observación científica y la experiencia humana. En el marco del enfoque CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático), se reconocen como competencias socioemocionales que fortalecen la empatía, la autorregulación y la convivencia pacífica. Educar desde las emociones implica reconocer que sentir es una forma de conocer y cuidar la vida. puente entre la comprensión científica y la experiencia humana, fortaleciendo la conexión con la naturaleza y el cuidado de la vida.</p> <p>La categoría Cuidar la Vida se manifiesta en las experiencias donde los estudiantes observan, reconocen y comprenden las formas de la vida y las transformaciones del entorno a partir de la experiencia directa; a través de la exploración de las plantas al describir bordes, formas, tipos de venación, observar el polen y reconocer el papel de las flores en la reproducción logran vincular</p>

	<p>la observación con la explicación, integrando el lenguaje científico con expresiones sensibles y cotidianas. En este proceso, el cuidado emerge como una expresión de conciencia ambiental y sensibilidad ética frente a la vida en todas sus formas, pues los estudiantes no solo reconocen los daños que las acciones humanas causan al ambiente, reflexionan sobre su responsabilidad en el cambio y proponen acciones concretas como no quemar los bosques, ahorrar agua o proteger a los animales, evidenciando una comprensión afectiva y racional de la interdependencia entre los seres vivos y su entorno. Asimismo, esta categoría incluye la capacidad de establecer vínculos entre fenómenos globales y el contexto amazónico propio, otorgando sentido local a los aprendizajes; al relacionar lo trabajado en clase con los cambios percibidos en su territorio como variaciones del clima o transformaciones del paisaje los estudiantes integran conocimiento, memoria y experiencia vivida, convirtiendo el territorio en un espacio de interpretación y conciencia donde los saberes escolares dialogan con la cotidianidad y refuerzan la idea de que cada gesto de cuidado contribuye a la continuidad de la vida común humana, natural y cultural.</p>
Tipo de fuente	Planeación didáctica 2 práctica pedagógica: Observación directa de hojas, uso de técnicas de ilustración y registro en diario de campo.
Indicaciones	<p>Realizar pintura y contorno de hojas recolectadas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Observar y clasificar formas, bordes y venaciones. 2. Experimentar con técnicas (acrílico, acuarela, lápices de color). 3. Responder en el diario de campo: forma, borde, venación, si se conocía la especie antes, posible origen/uso/nombre, si la apadrinase.
Descripción de la evidencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fotografías de hojas (compuestas, simples, secas, verdes). 2. Producciones artísticas: pinturas, contornos y collages. 3. Mezclas de colores y nuevas combinaciones creadas por los estudiantes. 4. Bitácoras botánicas con descripciones, comparaciones y reflexiones. 5. Registro de observación: diferencias en texturas, tonalidades y estados de las hojas. <p>Se utilizaron materiales como pinturas acrílicas, lápices de colores y marcadores, bitácora botánica, hojas de papel y hojas de plantas.</p>
Experiencia	<p>Durante esta actividad, todos los estudiantes se mostraron entusiasmados y participativos. Algunos no llevaron la hoja de su planta apadrinada, por lo que, como docente en formación, proporcioné varias que había recolectado previamente. Aunque la intención inicial era que cada estudiante trajera la hoja correspondiente a su planta, esta situación permitió que exploraran con otros materiales disponibles, dando lugar a una amplia diversidad de resultados.</p> <p>Cada estudiante plasmó su creatividad de manera distinta: algunos realizaron mezclas de colores, otros elaboraron collages combinando varias imágenes de hojas, y en los grados más pequeños como cuarto llevaron la hoja de su planta y aprovecharon todo el espacio disponible, experimentando con diferentes texturas.</p> <p>Al momento de identificar las características morfológicas de las hojas borde, forma y venación, surgieron debates entre compañeros y múltiples preguntas sobre las diferencias entre estos tres aspectos y su función. En varios escritos de las bitácoras se registró, por ejemplo: "La venación es por donde transportan los nutrientes, el agua y otras sustancias más por toda la hoja." Me gusta conocer la forma de la hoja que es lanceolada y su borde es entero".</p> <p>Durante la sesión de formación, varios estudiantes compararon las venas de sus propios brazos con las venas de las hojas que observaban, preguntándose si funcionaban de manera similar. Este tipo de asociaciones espontáneas reveló un interés genuino por comprender los procesos naturales desde su propia corporalidad. En sus reflexiones finales, muchos describieron la actividad como emocionante "Me siento muy emocionada por que hicimos una actividad muy bonita que es describir la forma el borde y la venacion de nuestra hoja que escogimos", destacando el disfrute y la curiosidad que despertó el ejercicio " Me siento alegre de aprender más de las plantas".</p>
Categorías emergentes	<p>Inspiración Cuidar la vida Emociones</p>
Definición de la categoría	<p>La inspiración se expresa a través de la creatividad y las formas artísticas con las que los estudiantes comunican sus emociones y aprendizajes. Se evidencia en los dibujos, collages y mezclas de colores que elaboran, en la manera en que transforman las hojas de sus plantas en obras personales, y en el entusiasmo con que participan al crear la bitácora botánica. Estas manifestaciones reflejan que el arte y la experimentación son caminos para comprender el</p>

	<p>entorno y darle sentido al conocimiento desde la sensibilidad y la imaginación. La categoría Cuidar la Vida se manifiesta en las experiencias donde los estudiantes observan, reconocen y comprenden las formas de la vida y las transformaciones del entorno a partir de la experiencia directa; a través de la exploración de las plantas al describir bordes, formas, tipos de venación, observar el polen y reconocer el papel de las flores en la reproducción logran vincular la observación con la explicación, integrando el lenguaje científico con expresiones sensibles y cotidianas. En este proceso, el cuidado emerge como una expresión de conciencia ambiental y sensibilidad ética frente a la vida en todas sus formas, pues los estudiantes no solo reconocen los daños que las acciones humanas causan al ambiente, reflexionan sobre su responsabilidad en el cambio y proponen acciones concretas como no quemar los bosques, ahorrar agua o proteger a los animales, evidenciando una comprensión afectiva y racional de la interdependencia entre los seres vivos y su entorno. Asimismo, esta categoría incluye la capacidad de establecer vínculos entre fenómenos globales y el contexto amazónico propio, otorgando sentido local a los aprendizajes; al relacionar lo trabajado en clase con los cambios percibidos en su territorio como variaciones del clima o transformaciones del paisaje los estudiantes integran conocimiento, memoria y experiencia vivida, convirtiendo el territorio en un espacio de interpretación y conciencia donde los saberes escolares dialogan con la cotidianidad y refuerzan la idea de que cada gesto de cuidado contribuye a la continuidad de la vida común humana, natural y cultural. La categoría de emociones se manifiesta en las expresiones afectivas que acompañan los procesos de observación y aprendizaje. Se evidencia cuando los estudiantes conectan lo que estudian con su propio cuerpo y sentimientos, como al comparar las venas de sus brazos con las de las hojas, o al expresar alegría, curiosidad y asombro ante las actividades realizadas. Estas experiencias muestran cómo el conocimiento se vive desde la sensibilidad, integrando la empatía hacia los seres vivos, la tristeza ante la muerte de la mariposa o la felicidad por descubrir algo nuevo. Las emociones, en este sentido, se convierten en un puente entre la comprensión científica y la experiencia humana, fortaleciendo la conexión con la naturaleza y el cuidado de la vida.</p>
Tipo de fuente	Actividad dentro del Plan de Trabajo CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático), que orienta la institución.
Indicaciones	<ol style="list-style-type: none"> 1. La propuesta consistió en dibujar la silueta del cuerpo y colorear las partes que representaran distintas emociones, usando un código construido colectivamente: Alegría- amarillo, Tristeza- azul, Ira- rojo, Miedo- negro, Asco- verde, Sorpresa- rosado. 2. El propósito fue reconocer las emociones como parte esencial de la vida corporal, identificar cómo se manifiestan y abrir un espacio de expresión que fortaleciera la empatía y el respeto mutuo.
Descripción de la evidencia	<ol style="list-style-type: none"> 1. En algunos autorretratos predomina un solo color, evidenciando una emoción dominante (por ejemplo, la alegría en tonos amarillos). 2. Otros mezclan varios tonos, representando la coexistencia de emociones y el reconocimiento de su complejidad. 3. Se observan símbolos, palabras y gestos añadidos por los estudiantes, que amplían el sentido de lo emocional hacia lo social. 4. Varios cuerpos presentan zonas coloreadas en el corazón, la cabeza o el estómago, expresando lugares donde las emociones se sienten físicamente. 5. En algunos casos, los colores se desbordan fuera de la silueta, sugiriendo que las emociones trascienden el cuerpo individual y se expanden hacia el entorno o hacia los otros.
Experiencia	<p>Sharick R. Miedo de perder mi cabello, alegría de mi propio cuerpo, ira cuando tengo ira me dan ganas de golpear a una persona (rostro).</p> <p>Robinson. Tristeza por que paso solo todos los días (cuerpo), ira porque me enojo mucho (rostro y manos).</p> <p>Shaira V. Alegría porque me siento alegre por todo lo que me pasa y eso me ase ser feliz y contenta (cuerpo).</p> <p>Valentina A. Sorpresa de poder moverlos y Dios me dio mis hombros, asco a los olores que huelo cuando algo huele a desagrado a uno le da asco por eso escogí mi nariz, porque escogí mi cabeza por que ahí tengo una cicatriz cuando yo tenia tres años me caí y de ese momento tengo miedo, estoy alegre con mi boca por que puedo hablar y puedo comer por que algunas personas no pueden hablar, porque escogí mi brazo porque ahí tengo una cicatriz que me va a durar pa toda la</p>

	<p>vida(tristeza), porque mis brazos son delgados y se burlan de mi pero mi mamá me dice no les ponga cuidado por que ni me va ni me viene por que ni me viste ni me mantiene.</p> <p>Estrella V. El amarillo es por que mi corazón siente harta alegría, el rosado es porque me compraron un zapato (sorpresa), porque cuando un perro me quiere morder el negro (miedo).</p> <p>Ismael O. Rosado porque me traen sorpresa mis padres (corazón), verde cuando como algo que no me gusta me da asco (rostro), negro cuando me caí de noche me dio miedo (piernas), amarillo cuando mi mamá me trae algo me da alegría (torso), azul cuando me dejan solo me da tristeza (ojos), rojo cuando alguien me pega me da ira (manos).</p> <p>Jennyfer. Asco por el olor a feo y es asqueroso (verde nariz), ira en el cuello por que me da mucha rabia en el cuello, miedo en los hombros por si me caigo y me golpee, tristeza en las piernas porque me caí y me duele.</p> <p>Luis C. Me da asco en la boca cuando como pescado, me da miedo cuando miro con mis ojos algo espantoso, me da alegría cuando juego con mis piernas futbol.</p> <p>Salome Q. Miedo de perder mi cabello, siento alegría y por que si (cuerpo).</p> <p>Eliza. A mí me da miedo dormir sola (cabello y pies), a mí me da alegría cuando estoy con mis padres (torso), a mí me da tristeza cuando pelean conmigo (corazón).</p> <p>NNF. Porque me dio una sorpresa por que puedo bailar (piernas), alegría de mis manos por que puedo escribir, por que pongo asco en boca por que vomito, por que lloro en los ojos porque me regaña (tristeza).</p> <p>NNM. miedo hombros, sorpresa antebrazo, alegría cadera, tristeza ojos, asco boca, ira garganta.</p> <p>NNF. Miedo cabello, tristeza torso, cadera y ojos, asco lengua, ira garganta, sorpresa manos, piernas y ojos.</p> <p>NNF. Azul piernas.</p> <p>NNF. Sorpresa pecho.</p> <p>NNM. Asco cintura y piernas, tristeza hombro, sorpresa antebrazo, ira rostro, alegría cabello.</p> <p>NNF. Asco boca, ira garganta, alegría brazos, tristeza ojos.</p> <p>NNF. Asco y tristeza rostro, corazón ira y tristeza, sorpresa manos y boca.</p> <p>Edwin C. Me da asco por que me ensucio (torso), me da miedo porque piso algo asqueroso (pies), me da alegría cuando están jugando fútbol (piernas), me da tristeza cuando veo algo malo que hacen otras personas (rostro), me da ira cuando peleo (manos).</p> <p>NNF. Sorpresa torso, alegría brazos, tristeza ojos, ira garganta, asco boca, miedo pies.</p> <p>Meli A. Con el rosado yo siento una sorpresa porque tengo ropa nueva (torso), el amarillo es porque estoy alegre (cuerpo), el negro porque yo me hice una herida y quedo una cicatriz (rodilla miedo).</p> <p>María D. Siento alegría por todo el cuerpo, me compraron ropa nueva (sorpresa cuerpo), cuando era pequeño me rompí una costilla (miedo).</p> <p>Karoll P. Rosa por que de sorpresa esa parte creo mas rápido que las otras partes (pecho), verde siento asco cuando tomo una pastilla y siento amargo (garganta), negro por que de pronto me corte el cabello(miedo), amarillo porque yo sí tengo posibilidad de mover mis brazos y piernas y otros no pueden mover (alegría), azul porque tengo tristeza por que a veces me da calambres (pies), rojo por que no sonrió bonito (ira rostro).</p> <p>Luciana S. ira por que me da rabia que me peguen (brazos), miedo por que me da miedo que me dé un infarto (torso), alegría porque me siento alegre (rostro y piernas).</p> <p>Valery S. Me da mucho miedo que mis ojos vean lo que yo no quiero ver, algunas veces mi boca me da ira porque digo cosas sin sentido o algunas veces bobadas, me da mucha alegría tener las manos porque me gusta tocar instrumentos, me daría mucha tristeza si perdiera las piernas por que no podría caminar correr y hacer muchas cosas, yo estoy sorprendida por tener el cuerpo completo y hermoso que dios me regalo, algunas veces me da asco lo que yo huelo como malos olores (nariz).</p> <p>José M. Miedo cuando me quedo sol en mi casa (cuerpo).</p> <p>Heidi G. Negro pies porque siento miedo antes de caminar en cada paso que doy.</p>
Categorías emergentes	Emociones Interculturalidad
Definición de la categoría	Son manifestaciones corporales, afectivas y simbólicas que acompañan y dan sentido al aprendizaje. En ellas se une la experiencia del cuerpo con la comprensión del entorno, permitiendo que los estudiantes sientan, expresen y reflexionen sobre lo que viven. Las

	<p>emociones revelan la sensibilidad como parte del conocimiento y actúan como puente entre la observación científica y la experiencia humana. En el marco del enfoque CRESE (ciudadana, para la reconciliación, antirracista, socioemocional y para el cambio climático), se reconocen como competencias socioemocionales que fortalecen la empatía, la autorregulación y la convivencia pacífica. Educar desde las emociones implica reconocer que sentir es una forma de conocer y cuidar la vida.</p> <p>La interculturalidad se reconoce como un eje fundamental en la formación y las expresiones de los estudiantes dentro del aula. Su influencia se evidencia cuando los NNJA relacionan las actividades escolares con prácticas y saberes que provienen de sus hogares, como el uso de plantas, las tradiciones o los aprendizajes compartidos con sus mayores. Esta categoría refleja cómo los vínculos socioculturales fortalecen el sentido de existencia, transmiten conocimiento y fomentan la continuidad entre la vida cotidiana y la experiencia educativa. Las poblaciones, en este sentido, se convierten en una fuente de saber, apoyo y referencia constante en los procesos de aprendizaje.</p>
--	--