

LOS SABERES DE MI TIERRA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA  
FRAILEJONAL EN LA CALERA CUNDINAMARCA

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Licenciadas en Educación

Infantil

ANNGE ALEXANDRA MEDINA VENEGAS

PAOLA ANDREA CHIQUIZA PINTO

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ, COLOMBIA

2020

LOS SABERES DE MI TIERRA: UNA PROPUESTA PEDAGÓGICA EN LA ESCUELA  
FRAILEJONAL EN LA CALERA CUNDINAMARCA

ANNGE ALEXANDRA MEDINA VENEGAS

PAOLA ANDREA CHIQUIZA PINTO

Trabajo de grado presentado como requisito para optar el título de Licenciadas en Educación

Infantil

Tutora:

Rosa María Galindo Galindo

Magister en Desarrollo Educativo y Social

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ, COLOMBIA

2020

## **Dedicatoria**

*A nuestra familia Elda Nubia Pinto y Luis Eduardo Chiquiza, María Mercedes Venegas Gavilán (Q.E.P.D), Amelia Gavilán de Venegas y Jorge Eliécer Venegas Avilan Seres de luz, amor y sabiduría que nos han acompañado en nuestro caminar por la vida.*

*A mi hija Sxayutce Mariana González Medina.  
Que es mi alegría, mi fortaleza y compañía en los buenos y malos momentos llenándome de vida con su amor infinito.*

*A todos aquellos que nos acompañaron, nos guiaron y ayudaron a construirnos como personas y como maestras.*

## Agradecimientos

Finalizando nuestro largo recorrido de experiencias y aprendizajes por la Universidad Pedagógica Nacional, en donde compartimos con grandes maestros y compañeros de vida que hicieron posible cumplir nuestro sueño de ser licenciadas en educación infantil, mil gracias.

Le agradecemos a nuestra tutora y guía espiritual Rosa María Galindo Galindo, por creer en nosotras y darnos una voz de aliento en el momento indicado, por su entrega con amor a esta labor de ser maestro.

Agradecemos a nuestra familia por apoyarnos en este largo, pero reconfortante proceso y brindarnos palabras de aliento, de alegría y de confianza desde su amor, por engrandecer nuestros sueños, creer en nuestra labor y estar orgullosos de cada logro alcanzado en este transitar por nuestra formación docente.

Agradecemos a los niños y niñas de la escuela rural Frailejonal por creer en nosotras, por compartir tan bella experiencia enriqueciendo nuestro ser con sus palabras, saberes, ocurrencias y sonrisas. También agradecer al maestro y maestra que acompañan a los niños cada día, por brindarnos una sonrisa calurosa en esas mañanas nubladas.

Finalmente agradecemos a la comunidad de la vereda Frailejonal que nos acogió con todo su esplendor haciéndonos parte de un tejido ancestral, natural, social y cultural, transformando nuestra forma de ser, estar y relacionarnos con el mundo.

Muchas gracias a todas las personas que de alguna manera influyeron en este proceso para culminar esta etapa de nuestras vidas.

## TABLA DE CONTENIDO

Contenido	
Dedicatoria.....	2
Agradecimientos .....	3
Resumen .....	6
Introducción.....	8
Capítulo I.....	10
1. Elementos del contexto.....	10
1.1. Historia de La Calera .....	11
1.2. Nuestra escuela Frailejonal.....	12
1.3. La comunidad Frailejonal.....	16
Capítulo II.....	19
2. Propuesta de investigación y desarrollo metodológico.....	19
2.1. Planteamiento del problema.....	19
2.2. Objetivo general .....	23
2.2.1. Objetivos específicos .....	23
2.3 Antecedentes .....	23
2.3.1 Territorio y escuela rural.....	25
2.3.2 Territorio y saberes .....	29
2.4 Metodología.....	34
2.4.1 Investigación cualitativa.....	34
2.4.2 Investigación acción Educativa .....	37
Capítulo III.....	42
3. Marco conceptual .....	42
3.1 Escuela rural colombiana .....	43
3.2 Territorio .....	50
3.3 Saberes .....	52
3.3.1 Saberes otros.....	54
3.3.2 Saberes locales.....	55
Capítulo IV .....	57
4. Propuesta pedagógica .....	57
4.1 Planteamiento de la propuesta.....	57
4.2 Justificación.....	58
4.3 Enfoque pedagógico. ....	60

4.4 El taller como herramienta pedagógica.....	63
Capítulo V.....	65
5. Estructura de la propuesta pedagógica: Los saberes de mi tierra.....	66
5.1 Desarrollo de la propuesta pedagógica .....	67
5.1.1 Primera experiencia: Mi pueblo, mi vereda y mi escuela. ....	68
5.1.2 Segunda experiencia: siguiendo la ruta del agua, del páramo a mi casa. ....	74
5.1.3 Tercera experiencia: un reflejo de luz entre plumas y aleteo veloz.....	78
5.1.4 Cuarta experiencia: los saberes de mi comunidad.....	82
5.1.5 Quinta experiencia: festival de nuestros juegos tradicionales. ....	85
5.1.6 Sexta experiencia: mi cuerpo, mi familia y mi casa. ....	88
5.1.7 Séptima experiencia: al son de nuestra música y los sabores de nuestra tierra.....	91
5.2 Un caminar por el reencuentro con los saberes del territorio: categorías de análisis.....	93
5.2.1 De la fugacidad del colibrí a la paciencia del frailejón. ....	95
5.2.2 Los jueguitos de mi tierra, de mis padres, mis abuelos y mi comunidad.....	103
5.2.3 La escuela, mis saberes y las románticas mañanas de un maestro en nuestra tierra..	106
6. Reflexiones finales .....	110
7. Referencias bibliográficas .....	115

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1. Tomado de Un viaje Por La Calera Cundinamarca .....	11
Figura 2. Elaborado por Alexandra Medina.2020.....	66
Figura 3. Ilustración por Paola Chiquiza y Alexandra Medina, 2019 .....	67
Figura 4. Ilustración por NN Engendro (Carlos Martin Venegas, 2020).....	92

## **LISTA DE FOTOGRAFÍAS**

Fotografía 1. Archivo Alexandra Medina. 2019.....	13
Fotografía 2. Tomado de la asociación de mercado campesino. ....	70
Fotografía 3. Tomado de la revista La Gran Sabana 2019 .....	70
Fotografía 4. Tomado de la Corporación Autónoma Regional. ....	70
Fotografía 5. Paola Chiquiza, 2019. ....	71
Fotografía 6. Alexandra Medina, 2019. ....	72
Fotografía 7. Alexandra Medina, 2019. ....	73
Fotografía 8. Alexandra Medina,2019. ....	74
Fotografía 9. Alexandra Medina,2019. ....	75
Fotografía 10. Alexandra Medina, 2019.....	77
Fotografía 11. Alexandra Medina, 2019.....	78
Fotografía 12. Paola Chiquiza,2019. ....	81
Fotografía 13. Paola Chiquiza,2019. ....	81

Fotografía 14. Alexandra Medina,2019. ....	86
Fotografía 15. Alexandra Medina,2019. ....	90
Fotografía 16. Alexandra Medina,2019. ....	98
Fotografía 17. Alexandra Medina,2019. ....	100
Fotografía 18. Alexandra Medina, 2019.....	100

### **LISTA DE GRÁFICAS**

Gráfica 1. Paola Chiquiza y Alexandra Medina,2019. ....	39
Gráfica 2. Alexandra Medina Y Paola Chiquiza,2019.....	42
Gráfica 3. Paola Chiquiza y Alexandra Medina, 2019.....	57

### **LISTA DE ANEXOS**

TALLER 1 ¡Un viaje por mi territorio	119
Segunda sesión: Los saberes de mi comunidad	121
Tercera sesión: Mi cuerpo, mi familia y mi casa.	122
TALLER 2 ¡Somos naturaleza!	123
Primera sesión: Un reflejo de luz entre plumas y aleteo veloz	123
¡TALLER 4! Los sabores de nuestra tierra ¡	125
Primera sesión: Mándala de semillas	126
Segunda sesión: Cultivando desde los saberes ancestrales del mi territorio	127
Tercera sesión: Una probadita de los sabores de mi territorio	129
GALERÍA DE CIERRE	130

### **Resumen**

Esta propuesta pedagógica se realizó en la escuela rural Frailejonal del municipio de La Calera para el reconocimiento de los saberes del territorio por medio de diversas experiencias con las que se logra un compartir con la comunidad, dándole voz a los niños y niñas para que se reconozcan como parte de un territorio rodeado de saberes. De este modo, a continuación, se exponen los capítulos con los cuales se conforma este trabajo de grado.

En el capítulo I, se encuentra un recorrido histórico por el municipio de La Calera, continuando con las memorias de la vereda Frailejonal, para dar una ubicación contextualizada del lugar en donde se encuentra situada la escuela rural Frailejonal que es una

de las sedes rurales de la Institución Educativa El Salitre. Además, se retoma un apartado con la contextualización de la comunidad desde las voces de los habitantes y los niños de la vereda.

En el capítulo II, se evidencia todo el desarrollo metodológico de la propuesta de investigación, dando apertura con el planteamiento del problema y la pregunta de investigación, seguido de los objetivos que orientaron toda la propuesta, los antecedentes que nos ayudaron a vislumbrar las investigaciones que anteceden a esta propuesta. Después se expone el recorrido de la metodología que muestra el enfoque metodológico desarrollado, el método asumido, las herramientas para recolectar la información y las fases que encaminan la investigación.

En el capítulo III, está el marco conceptual con el que se guió la construcción de la propuesta retomando tres categorías que son la escuela rural, el territorio y los saberes. Seleccionadas teniendo en cuenta los objetivos de la investigación.

En el capítulo IV, se desarrolla la propuesta pedagógica retomando la caracterización que se realizó anteriormente, iniciando con el planteamiento de la propuesta, la justificación de la misma y el enfoque pedagógico con el que se encaminó la propuesta. Así mismo, se retomó el taller como la herramienta pedagógica con la que hizo posible hacer visible los saberes de la comunidad y retomarlos en la escuela rural Frailejón.

En el capítulo V se presenta la propuesta pedagógica: los saberes de mi tierra, con la sistematización de cada experiencia para luego desarrollar el análisis con las categorías que emergieron de esa sistematización. Finalmente se encuentran las conclusiones y las referencias bibliográficas.



## **Introducción**

Este largo recorrido por el territorio de la vereda Frailejonal y los saberes de la comunidad, se inició desde dos perspectivas diferentes que se unieron en un contexto, logrando esta propuesta pedagógica “los saberes de mi tierra”.

En la primera perspectiva se encuentra una habitante del municipio, Alexandra Medina Venegas, autora de este trabajo de grado, quien desde sus vivencias como habitante del municipio y de una zona rural, unido a las diferentes experiencias brindadas por la Universidad Pedagógica Nacional, expone a continuación las diferentes experiencias en torno a su acercamiento con la educación rural.

Mi interés por el tema del territorio, la escuela rural y el saber inicia desde mis propias vivencias en contexto y territorio rural, en donde observe la necesidad de construir una propuesta junto con mi compañera que transformara la educación de las escuelas rurales.

Desde mi infancia siempre fue evidente la ausencia del interés por los saberes propios de la comunidad como elementos importantes en la construcción de su educación, así como yo lo sentí lo pude ver reflejado en el escenario de práctica y en otras instituciones de la región que había visitado. Se convirtió en un propósito tanto personal como profesional, puesto que siento de alguna forma que le debo esto a mis abuelos, a los niños-as del territorio, a la naturaleza misma y a las huellas que hay en el camino de la vida de estos espacios de tejidos socioculturales y biológicos.

Así entonces de la mano de mi compañera nace la necesidad de propiciar un espacio de reconocimiento del territorio ya que, en algunas escuelas y en la educación de los niños y las niñas se genera una pérdida de la identidad, no hay un ejercicio de exploración y relación con el contexto. Siendo yo, parte de la comunidad encuentro que el territorio rural ofrece vivencias maravillosas; la naturaleza, el saber comunitario y ancestral hacen parte de esta

riqueza que es posible retomar desde la escuela. El maestro es el encargado de tomar su lugar por medio de la autonomía de cátedra y se conecta con las necesidades de los estudiantes y del contexto, además está dispuesto a un encuentro como sujeto que hace parte del territorio en el que enseña. Desde la infancia existe un sin fin de emociones y vínculos que se desarrollan mediante las relaciones con el mundo y parte de esa construcción está perdiéndose con el pasar de los años, de manera que me es apasionante la búsqueda de un reencuentro con mi territorio de manera que esto mismo los estudiantes lo puedan vivenciar por medio de nuestra propuesta pedagógica.

En la segunda perspectiva se encuentra Paola Chiquiza, autora de este trabajo de grado y habitante de Bogotá, la cual expresara sus experiencias a continuación.

Desde diversas vivencias rurales en la Universidad Pedagógica Nacional, se fue tejiendo un camino de interés por la educación rural, logrando llegar al municipio de La Calera por medio de una práctica pedagógica realizada en el Gimnasio Campestre Los Arrayanes en la vereda San José.

Desde allí se construye una atracción personal por las comunidades rurales y las distintas prácticas que se construyen en relación con el contexto, ya que estando en la ciudad no me detengo a observar las posibilidades que ofrece la vida en el campo, con esto me refiero a la tranquilidad y silencio para escuchar mis pensamientos, además de sorprenderme por las grandezas que nos ofrece la madre tierra.

Con este primer acercamiento, llega a mi vida la escuela rural Frailejonal que logra transformar por completo la visión que tenía de las prácticas rurales, haciendo que cada largo recorrido desde la ciudad a la vereda sea diferente. Fueron largos días que iniciaban muy temprano abordando diferentes transportes y algunas veces largas caminatas por la vereda, logrando un gran reconocimiento de la diversidad natural del territorio y los caminos que cada día recorren los niños de la escuela rural Frailejonal.

Es desde allí que nace el interés por los saberes de la comunidad y cómo lograr que estos hagan parte de las prácticas educativas, para reconocer todo lo que se ha gestado en este territorio.

De este modo, se encuentran estas dos perspectivas de vida para complementarse una a la otra y poder construir esta propuesta pedagógica que hace un aporte a la educación rural. Gracias al momento en el que se entrelazan estas dos miradas del mundo, se logra la creación de un tejido asombroso.

## **Capítulo I**

### **1. Elementos del contexto**

En el presente apartado se encuentra la contextualización del territorio en donde realizamos la propuesta pedagógica, iniciando con un recorrido histórico por el municipio de la Calera, continuando con la caracterización de la vereda y la escuela Frailejona, recogiendo las entrevistas que se realizaron a la comunidad dentro del reconocimiento de la misma, en donde se evidenció la importancia del territorio para las relaciones que allí se gestaron.

## 1.1. Historia de La Calera

*Mapa de ubicación de La Calera  
Cundinamarca*



*Figura 1. Tomado de Un viaje Por La Calera Cundinamarca*

Este municipio se encuentra situado al oriente del departamento de Cundinamarca y al noreste de la capital Bogotá. Limita con los municipios de Guasca, Sopó, Chía, Choachí y Bogotá. Según el DANE, este municipio cuenta actualmente con 28.568 habitantes, los cuales el 43,55% (12.441) es población urbana y el 56,45% (16.127) es población rural.

La Calera fue fundada en 1772 por Los Tovar y Buendía (españoles), ellos compraron La Calera y tiempo después, pensaron en darle lugar como pueblo, según el relato de un habitante de la vereda que fue retomado en un libro realizado por el ministerio de cultura, en torno al nombre de La Calera nos puede indicar que: “está situada al pie del río en una ramificación de la cordillera oriental de los Andes. Se llama así porque a 5 kilómetros está la mina de caliza” (Perdigón, 2014, p.10)

Por otro lado, se cree que por su altura y ubicación no se prestaba para el asentamiento de pueblos indígenas; sin embargo, los españoles llegaron a este territorio y encontraron algunos pictogramas, por lo cual preguntaron a algunos grupos pequeños de indígenas sobre sus raíces y ellos negaron ser Muisca, ya que según investigaciones elaboradas anteriormente estos pictogramas hacen parte de grupos o tribus indígenas más antiguas, como se enuncia continuación:

Se tiene referencia de primeros pobladores de origen indígena – quienes se asentaron cerca del límite con el municipio de Guasca a los alrededores de la Laguna Brava- La

Calera se establece como un pueblo de blancos y no necesariamente como un pueblo de descendencia indígena como otros pueblos de la región. (Finder, 2017, p. 2020)

Ocasionando que este municipio tenga gran influencia española; gracias a un habitante de la vereda logramos reconstruir la historia encontrando que “La Calera en años pasados era una gran hacienda y se fue construyendo el pueblo con pequeñas casas alrededor de la capilla” (Medina, 2018, diario de campo, p. 2), así mismo se evidencia que a los habitantes de La Calera se les llamaba patiasaos porque “como aquí había una mina de caliza los trabajadores siempre andaban descalzos y se les hacía una capa quemada por debajo de los pies, entonces en otros lugares nos conocían como patiasaos” (Medina, 2018, diario de campo, p. 1)

Por otro lado, podemos resaltar las costumbres del municipio; en cuanto a la gastronomía encontramos la elaboración de amasijos, como las arepas de maíz pelado, el consumo de chicha, agua de panela con queso campesino, el festival del Patiasao, música carranguera, concursos intermunicipales musicales y concursos de danza.

## **1.2.Nuestra escuela Frailejonal**

La vereda Frailejonal, se encuentra ubicada a 40 minutos del casco urbano del municipio de La Calera. La vereda hace parte del páramo de Chingaza el cual está ubicado en la cordillera oriental, gracias a su altura se encontraban varios nacimientos de agua dentro de los cuales está Chorro Blanco nacimiento del cual se recoge el agua para las familias de Frailejonal, así mismo hay lagos estos no datan de nombres específicos, pero se encuentran actualmente ubicados dentro de una hacienda llamada Los Lagos como lo comenta don Orlando Moreno fontanero y habitante de la vereda. (Chiquiza, 2019, diario de campo, p.16)

Además, es un espacio que se caracteriza por el nacimiento de frailejones “son posiblemente las plantas más representativas de los páramos colombianos, y cumplen un rol fundamental en el sostenimiento de los mismos. En el país se han reportado 88 de las 144 especies conocidas.” (Díaz, 2017, p. 1), siendo esta planta autóctona de los páramos ya que su función principal es almacenar agua de la neblina en sus hojas, para conservarla.

El páramo de Chingaza del cual hace parte la escuela rural Frailejona, nos lleva a retomar el concepto de páramo ya que cuando nos referimos a ellos estamos referenciando un espacio característico por su humedad, altura y demás; también se enuncia la historia, los saberes ancestrales dentro de los cuales “Nuestros antepasados indígenas veían en los páramos la morada de los dioses y de sus muertos: los espíritus. Los páramos eran lugares sagrados llenos

*Institución Educativa Rural Departamental  
Frailejona*



*Fotografía 1. Archivo Alexandra Medina. 2019*

de mitos e identidades femeninas y masculinas”

(Vásquez, A., Buitrago, A. C., 2011, p. 13).

Ahora bien, encontramos la connotación dentro de la cual fueron identificados por los españoles en su proceso de invasión en el siglo XVI “Ellos vieron en la alta montaña un territorio desolado y desabrigado, un lugar sumamente frío y hostil... parecido a ciertas regiones desérticas y estériles conocidas por ellos en sus tierras”(Vásquez, A., Buitrago, A.

C., 2011, p. 14), sin embargo, con el pasar de los años los páramos han tomado otras connotaciones relacionada con la observación científica, las inmersiones y vivencias las cuales de algún modo recogen un poco de la maravilla de estos espacios. De acuerdo con los relatos que nos dejó Agustín Codazzi (Citado en Vásquez, A., Buitrago, A. C. Baptiste, 2011):

Los páramos están tapizados de grama fina y regados por arroyuelos límpidos y silenciosos. Brota el frailejón apiñado y se carga de hojas y flores velludas del tamaño de un árbol de 8 a 10 m de altura (...) No faltan habitantes en los páramos; siembran trigo, maíz, habas, papa y arveja hasta la altura de 3.030 msnm (...) Más arriba todo es silencio; el aire mismo permanece quieto, tal cual arbusto de ramas retorcidas crece en los peñascos, ni un ave, ni un ruido, salvo el murmullo de los arroyos que nacen debajo de las nieves perpetuas y se deslizan sin cauce fijo. (p. 28)

Por otro lado, al adentrarnos en esta vereda tuvimos la oportunidad de acercarnos desde los relatos de algunos estudiantes de la escuela Frailejonal para reconstruir la memoria con los niños con sus padres y vecinos. Dentro de estos relatos una de las estudiantes del grado segundo de primaria, nos cuenta en sus datos recogidos que:

Hace muchos años esta vereda era llamada Miravalle, era el conjunto de lo que hoy es el Volcán, el Rodeo, el Salitre, Jerusalén, Agua Gorda y Frailejonal, todo esto pertenecía a unos pocos hacendados, con el tiempo se empezó a vender y así llegó a haber divisiones más y más pequeñas, esta vereda se llama Frailejonal porque aquí abundaba la planta el frailejón (Medina, 2019, diario de campo, p. 5)

Así mismo, encontramos la historia de la Escuela Rural Frailejonal con la entrevista realizada al señor Noel Perdigón (2019), uno de los primeros habitantes de la vereda, en donde cuenta que el terreno en el cual está ubicada la escuela, perteneció al señor Eliecer Perdigón, de manera que él donó el terreno para que se construyera la escuela, el salón comunal y la biblioteca.

Esta escuela rural fue construida con la necesidad de educar a los niños y niñas que se encontraban en este territorio y por el gran crecimiento de la población de la vereda; inició con una maestra la cual tenía a cargo los grados de preescolar a quinto, se dictaban clases de lenguaje, matemáticas y ciencias naturales, además se asignaba una hora específica para otras

clases como la costura y la carpintería, estas clases eran tanto para las niñas como para los niños, dependiendo del interés de cada uno.

En cuanto a las instalaciones, inició con un salón, un cuarto para la profesora y un baño, actualmente la escuela cuenta con tres salones de clase, cuatro baños, restaurante, patio de juegos, biblioteca, sala de sistemas, parque infantil, cancha de pavimento y cancha de pasto.

La escuela Frailejonal es multigrado y cuenta con dos profesores; un maestro que está a cargo de tercero, cuarto y quinto y la maestra que se encarga de preescolar, primero y segundo.

Desde nuestra experiencia en la práctica pedagógica realizada allí durante dos años y la constante visita a este territorio, podemos decir que es un lugar lleno de tranquilidad, cada mañana se puede apreciar la neblina y sentir el frío, el cual se evidencia en las mejillas llenas de color de nuestros estudiantes, que hacen de la vereda Frailejonal un ambiente único en donde podemos tocar las nubes y sentir el sol.

En este sentido recordando al maestro titular de la escuela Frailejonal, por su expresión “Esta mañana esta romántica”, refiriéndose al ambiente acogedor que se da con la presencia de las nubes tocando las ventanas y colándose por la puerta para ser parte de las experiencias en el aula.

Por otra parte, la escuela desde la entrada emana alegría, calidez humana, amabilidad, es un lugar en el que a veces se presentan situaciones complejas como el transporte, las lluvias fuertes, la falta de recursos en algunas familias y las relaciones familiares algunas marcadas por algún tipo de violencia, teniendo en cuenta las particularidades del territorio y el acervo cultural que allí está presente, sin embargo, el ambiente te acoge y logra un desprendimiento de cualquier cosa o pensamiento ajeno a ella, logra envolver el sentir desde la naturaleza y amor hacia las personas que la habitan a diario; es de esta manera como nos acercamos a la comunidad permitiendo así comprender sus relaciones y formas de construcción, a continuación encontraremos un breve acercamiento a la comunidad.



### **1.3. La comunidad Frailejonal**

La comunidad es un elemento relevante a la hora de hablar del territorio, teniendo en cuenta que es el grupo de personas que habitan en él, que se ha formado a través de relaciones sociales, culturales y económicas que están compuestas de tradiciones y costumbres construidas a través de los años, lo cual nos permite acercarnos para conocer el territorio desde sus formas de relacionarse.

Partiendo de lo anterior realizaremos la contextualización de la comunidad de la vereda Frailejonal la cual se logró a partir de una serie de ejercicios de observación, socialización y trabajo colectivo con los estudiantes y sus familias, así mismo, se retoma la comunidad desde su historia, desde la voz de aquellos habitantes oriundos de la vereda recogidas en trabajos elaborados por el Ministerio de cultura en donde encontramos el relato de don Abelardo Perdigón padre De Noel Perdigón entrevistado con anterioridad por nosotras.

En su relato nos cuenta un poco de la forma en que se pobló la vereda y la población desde sus inicios. “Mi papá abuelo era español y se llamaban Santo Roberto Perdigón Ballesteros. Y mi mamá abuela era india, por eso somos mestizos, Él no vino aquí, se fue para su tierra en España.” (Perdigón, A., 2014, p. 14) del mismo modo da cuenta de las formas de comercio, la fauna y flora que caracterizan este territorio.

La gente había comprado burros, caballos y mulas, y entonces traficaban el carbón en esas bestias. Y donde pisaban esas mulas se enterraban en esos barriales. En mi juventud, se veían de toda clase de pájaros. Los animales de tierra eran armadillos, guaches, zorros, lobos, conejos, curies, perdices, pavas y gallinetas. Algunos servían para comer como los guaches, los conejos, los tinajos y los armadillos. (Perdigón, A., 2014, p.14)

Luego, se abrió paso a un compartir de saberes encontrando que en la escuela rural Frailejonal, se reúnen niños y niñas de diferentes veredas cercanas, como lo es el Volcán, Cartagenita, los lagos, etcétera. Son estudiantes parte de la comunidad en la cual observamos una serie de costumbres tales como madrugar a ordeñar, atención a los obreros encargados del cultivo de papa y zanahoria, el trabajo diario desde las primeras horas de la mañana hasta el atardecer en el mantenimiento de las fincas de los habitantes adinerados que se han instaurado en el territorio, es allí donde se puede hacer la diferenciación entre las formas de relación de los hijos de campesinos nativos y los hijos de la población flotante que constantemente llegan y se van de la vereda y que sus labores esencialmente son en la fincas.

Dentro del grupo de niños se hace visible diversos lenguajes, un ejemplo de ello es un estudiante de segundo, hijo de campesinos nativos quien se relaciona con una jerga propia de su familia y del campo, haciendo uso de palabras tales como “uste” “no me joda” “pualla”. Por otro lado, está una estudiante de segundo, hija de una familia paisa que llegó a la vereda a cuidar una finca, ella tiene unas expresiones autóctonas de su región y unas formas de relacionarse con las personas de una manera diferente a como lo hace el primer estudiante, así mismo la relación que tienen con la naturaleza y la tierra, es diferente, entendiendo que están actualmente reunidos en un mismo territorio.

Este es un factor en el cual nos hemos detenido a pensar y reflexionar frente a ¿qué consecuencias acarrea estos tipos de jerarquías dentro de la organización de la comunidad y la perpetuación de sus formas, tradiciones, saberes y autonomía? Encontrando desde la observación y el acercamiento a las familias que los jóvenes y niños en esta comunidad desde el ejemplo de su padres y vecinos encuentran una forma de vida, el trabajar en fincas ajenas ya que no encuentran tan cercana la formación, las formas de adquirir y cultivar sus propios terrenos. Son muy pocos los que han logrado construir otras alternativas evitando la deserción

escolar y culminando sus estudios, sin embargo, no son una potencia social que invite a los otros a estudiar y pensarse en distintos modos de vida en su propio territorio.

Por otra parte, algunas familias viven en grandes haciendas, siendo ellos las personas que cuidan y realizan el trabajo en ellas, esta situación les posibilita contar con distintos beneficios como lo es internet y televisión con cable, dadas por el “patrón”, como comúnmente son llamados los dueños de las fincas, además de adquirir un pequeño terreno para cultivar o tener distintos animales. Otras familias se encuentran en la vereda, hace ya varios años, los cuales obtienen ingresos por medio de la ganadería, la agricultura, el trabajo con gallinas, cerdos y ovejas, de igual manera los familiares de los niños realizan trabajos de vigilancia, construcción y aseo en casas de familia.

En cuanto a las formas de relación entre padres e hijos todavía se evidencia el maltrato, considerándolo como algo natural, para nosotras como observadoras externas y además investigadoras, podemos reflexionar en torno al impacto que tienen estas formas de comunicación en la vida cotidiana de los niños y las niñas y en su proceso escolar.

Esto se hace evidente ya que a los estudiantes se les dificultan las relaciones amables, así mismo el desempeño en sus labores escolares son el reflejo del poco acompañamiento que se tiene de algunos padres en los procesos de sus hijos; teniendo en cuenta el territorio en donde habitan, el cual es uno de los factores que condicionan esta situación ya que las diferentes labores que desempeña cada padre de familia, no les permite o les ha instaurado el que ellos no cuenten con el tiempo y la disposición para estar con sus hijos.

## Capítulo II

### 2. Propuesta de investigación y desarrollo metodológico

En el presente apartado se establece el proyecto de investigación que se orientó por el planteamiento del problema, la pregunta orientadora y los objetivos, los cuales fueron la guía para diseñar e implementar la propuesta pedagógica. Además, se establece el desarrollo metodológico, iniciando con los antecedentes y dando continuidad con la metodología, considerando el enfoque de la investigación, las herramientas que se utilizaron y por último las fases para generar un orden en el desarrollo de la propuesta pedagógica.

#### 2.1. Planteamiento del problema.

“Jamás acepté que la práctica educativa debería limitarse solo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo”  
Freire, 1999 (Citado por Carbonell, 2015, p.67)

Una lectura del mundo que enriquece la práctica educativa como lo plantea el maestro Paulo Freire (1999) que conlleva a reflexionar sobre el papel del contexto local en y para la educación de los niños y las niñas de nuestro país. Es por ello que se hace pertinente re-pensar el territorio como una unidad donde se tejen múltiples relaciones, saberes, experiencias, modos de hablar y miradas de mundo que posibiliten el reconocimiento de los sujetos (niños, niñas y maestros) para imaginar y hacer posibles propuestas de educación articuladas con el contexto local.

Esta mirada del territorio como una unidad donde emerge la vida nos lleva a cuestionar si la educación rural colombiana, ¿se centra en la lectura del texto o del contexto como lo enuncia Freire. Al parecer solo hay una lectura del texto generando una fractura entre las costumbres propias del territorio en donde han crecido los estudiantes y los conocimientos que se

imparten en las escuelas. Esta situación tal vez sea una de las razones por las cuales la población rural olvida o aparta de su vida las costumbres y tradiciones propias de la región. Además de la falta de articulación del currículo con las instituciones educativas y con el territorio, dejando de lado todo aquello que caracteriza la forma de aprender como lo son sus raíces, saberes previos, costumbres, cotidianidad y contexto. Todas estas características le dan sentido a la educación, al porqué y al para qué van a la escuela, como lo menciona el maestro Jairo Arias (2014):

Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación -como tarea enorme-, destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. Hacerlo de otra forma es hacer “normal” y homogéneo el conocimiento y las pedagogías. (p. 49)

Lo anterior nos convoca a pensarnos sobre una educación en contexto en donde se reconozca toda su diversidad, en consonancia con las disciplinas, generando un trabajo conjunto entre tradición e innovación pedagógica y no aisladas una de la otra encontrando que este tejido conlleva a una transformación de las prácticas docentes en las escuelas rurales y sus contextos, como lo menciona el maestro Dino Segura (2008): “El centro de la atención no se encuentra la triada maestro, estudiante, contenido, constituyendo un sistema cerrado; sino la triada maestro, estudiante, actividad, que constituye un sistema abierto con múltiples vínculos con el contexto” (p. 10).

En contraste con lo anterior, las disciplinas en conjunto con el contexto se rigen desde unas políticas educativas estatales, las cuales orientan los currículos de las instituciones educativas del país. Por ello el maestro Marrero (2010) señala que: “El consenso acerca de lo que se considera conocimiento para todos, es el resultado de un proceso de transformación en el que el conocimiento se separa de su contexto social y académico original, se “re contextualiza” y se modifica por las normas políticas que gobiernan su nuevo asentamiento” (p. 224).

Esta situación tiene graves consecuencias ya que la tendencia de las reformas políticas curriculares es la exacerbación de los controles del sistema educativo que se asimila al modelo empresarial, centrado en las finalidades y prácticas propias de la economía de mercado como se muestra a través de los DBA que “hacen referencia a los derechos básicos de Aprendizaje....., que han generado un gran debate porque se han centrado en la perspectiva conductista, que señala rutinas como condición para aprender a hablar, leer y escribir bien” (Red Lenguaje, 2015, p. 1), estos derechos básicos de aprendizaje, expresan una selección cultural por parte del gobierno de los contenidos de todos los estudiantes colombianos, que deben aprender en cada área y grado de escolaridad desconociendo sus singularidades regionales y étnicas. (Torres & Gómez, 2017)

Dichas tendencias nos muestran la articulación con el plan nacional de desarrollo 2014-2018 –todos por un nuevo país y en el desarrollo del capítulo -Colombia la más educada en el 2025-, donde el gobierno retoma las “recomendaciones” para lograr formar el capital humano que aumente la competitividad del país garantizando la eficacia y la eficiencia de los aprendizajes.

Es así que la OCDE es la “Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, se encarga de diseñar políticas que favorezcan la prosperidad, la igualdad, las oportunidades y el bienestar para todas las personas” (OCDE, 2019) y hace énfasis en la necesidad de intervenir y regular el currículo escolar a través de nuevas disposiciones que dejan claro los valores, los conocimientos y competencias que deben adquirir los estudiantes en las escuelas colombianas.

Estas disposiciones se gestan bajo los resultados obtenidos por los niños y niñas colombianos en evaluaciones estandarizadas internacionales que se consideran como deficientes. Es desde allí que se formulan propuestas que hacen evidente el retroceso en las formulaciones ya cuestionadas del diseño instruccional ya hace un cuarto de siglo, muestra de ello se da a través

de los DBA que están conformadas por un enunciado, las respectivas evidencias de aprendizaje (conducta observable) y un ejemplo, se retoma la “educación basada en la evidencia” creada en USA en el campo de la medicina, ahora ha transitado fronteras para ser impuesta en el campo educativo.

Este panorama ha generado un abismo entre la vida escolar, la vida cotidiana y el contexto, imponiendo en las escuelas colombianas lo que se debe enseñar, para qué enseñar y cómo se debe hacer, limitando así no solo la autonomía del maestro sino la importancia del contexto, las experiencias y los saberes de las comunidades en donde lo que se busca es responder a un sistema educativo que es lejano a las condiciones sociales y culturales del territorio.

Esta situación se hace evidente en nuestra práctica educativa, dado que la escuela rural Frailejonal genera pocas dinámicas que visibilicen el territorio y los saberes locales desde el currículo, los maestros pierden la oportunidad de conectarse con la comunidad, con el territorio y con todo aquello que lo rodea y que hace parte de su cotidianidad laboral, propiciando con mayor fuerza una educación que poco o nada se apropia ni genera un reconocimiento del territorio, llenando a los niños y las niñas de contenidos memorizados que no tienen significado para ellos. Lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué incidencia tendría el rescate de los saberes de la comunidad de Frailejonal en los niños, las niñas y la escuela?, ¿cómo lograr que los maestros puedan valorar el territorio para vincularlo a la escuela?

Frente a esta problemática nosotras como maestras en formación e investigadoras consideramos pertinente diseñar una propuesta pedagógica con la intención de generar un reconocimiento del territorio, como un lugar donde florece la diversidad. De manera que sea a través de las voces de la comunidad de la vereda Frailejonal, que se reconozcan las experiencias y saberes desde un punto de partida para valorar el territorio como un lugar de vida donde se re-configura la identidad de nuestros niños, niñas, las familias, los y las

maestras que se gesta en el tejido de relaciones con la comunidad. Es desde allí que surge nuestra pregunta problema:

### **Pregunta problema**

¿Cómo generar una propuesta pedagógica con los niños y las niñas de la escuela rural Frailejonal para que reconozcan su territorio, de manera que contribuya a la apropiación y rescate de los saberes propios de la comunidad?

## **2.2. Objetivo general**

Construir una propuesta pedagógica con los estudiantes de los grados transición, primero y segundo de primaria para que reconozcan y apropien los saberes del territorio de la vereda Frailejonal, desde diversas experiencias que puedan ser compartidas con la comunidad.

### **2.2.1. Objetivos específicos**

- Reconocer la diversidad biológica, social y cultural que hacen parte del territorio Frailejonal con los niños y las niñas de transición, primero y segundo de primaria de la escuela.
- Apreciar los saberes culturales de la comunidad con los niños y las niñas de transición, primero y segundo de primaria de la escuela Frailejonal.
- Identificar las posibilidades, las tensiones y los retos que conlleva asumir una educación rural articulada con el contexto local.

## **2.3 Antecedentes**

Durante el proceso de formación que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional en el programa de la Licenciatura en Educación Infantil, nos encontramos con la exploración, confrontación y análisis de diferentes aspectos de la educación en Colombia; es de esta



manera que se hace posible el reconocimiento de la diversidad educativa que está inmersa en el territorio, las formas y medios posibles que hacen parte de la enseñanza y aprendizaje de los niños y las niñas de nuestro país. Todo este proceso, despertó inquietudes sobre algunas situaciones de la educación rural en Colombia, dando lugar a la necesidad de construir propuestas que contribuyan a la transformación de las prácticas educativas teniendo en cuenta la diversidad y las particularidades que conforman el territorio colombiano.

Es así como nosotras desde nuestro proceso de formación, desde la práctica pedagógica y desde nuestras vivencias personales, logramos evidenciar la necesidad de reconocer los saberes del territorio de la vereda Frailejónal, dirigida a los niños y niñas de preescolar a tercer grado de la escuela rural Frailejónal. Teniendo en cuenta que este territorio está permeado de relaciones, experiencias y saberes que deben ser compartidos por medio de una educación en contexto.

Partiendo de lo anterior fue necesario realizar una búsqueda que nos permita identificar algunas investigaciones que anteceden a esta propuesta pedagógica, relacionadas con la escuela rural, el territorio y los saberes, que nos permitieran conocer los acercamientos al contexto rural y el impacto que tuvo estas investigaciones en las comunidades educativas y sociales.

Dicha búsqueda se realizó en proyectos de grado en algunas licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, como biología, educación infantil, sociales y educación comunitaria.

Durante esta búsqueda encontramos un constante interés por la recuperación del territorio desde un reconocimiento de saberes propios construidos por la comunidad que los habitan.

A continuación, se realiza una recopilación de las diferentes investigaciones encontradas, que fueron relevantes para situar la investigación y la propuesta desde nuestro interés en particular. Se organizaron en dos categorías teniendo en cuenta la importancia que tiene el territorio al permitir que la escuela rural y los saberes, se encuentren y se relacionen entre sí.

Desde lo anterior surgió la categoría de territorio- escuela rural y territorio- saberes, las cuales se desarrollan a continuación.

### **2.3.1 Territorio y escuela rural**

En este apartado se retoman seis investigaciones que dan cuenta de la relación entre territorio y escuela rural. Esta relación se gestó desde la necesidad de reconocer al territorio como parte de la escuela y cómo a partir de él, se logra desarrollar un currículo en donde se tenga en cuenta todo lo que conlleva el territorio.

- “Construcción de territorio a partir de la cotidianidad.” de las maestras Bautista Maribel de la licenciatura en ciencias sociales del año 2014. Esta investigación se desarrolló dentro de la localidad 5 de Usme en el barrio Los Andes en el CED Los Andes, con estudiantes de los grados 1 a 5 de primaria, esta investigación se enfocó en el marco del reconocimiento del territorio a través de la cotidianidad de los niños y las niñas rurales. Este trabajo de grado parte de la pregunta de investigación ¿cómo la cotidianidad rural permite la apropiación del territorio en niños de educación básica primaria del colegio Los Andes? desde allí plantea las prácticas cotidianas de los estudiantes como una estrategia de enseñanza y apropiación de su territorio lo cual se logra evidenciar cuando se realizó un proceso de reconocimiento de los saberes que tienen lugar en las prácticas diarias de los niños y las niñas en los diferentes espacios y tiempos del día, lo que permite una identificación de la territorialidad que tiene cada estudiante y cómo estas influye en su comprensión del mundo que los rodea, pero que también tiene relación con el reconocimiento de las dinámicas sociales, culturales y económicas de su vereda.
- “La Escuela rural como espacio de procesos de resistencia y resignificación del territorio” elaborado por los maestros Carlos Castillo y Karen Romero de la

licenciatura en ciencias sociales en el año 2016. El presente proyecto de grado se realizó en el territorio de Sumapaz, en el colegio rural Gimnasio del Campo Juan de la Cruz, sede Erasmo Valencia. Esta investigación se realizó con estudiantes de primaria y básica, con el objetivo de reconfigurar el territorio desde la escuela encontrando las raíces de la comunidad, aportando a la identidad del campesinado desde prácticas de conservación los recursos propios del territorio y el reconocimiento de sus saberes como elementos para proteger el espacio en el que habitan. En dicho proyecto realizaron diferentes talleres en los que la cartografía fue un elemento fundamental para la construcción de criterios que fomentaron un interés por el cuidado de lo propio. Este proyecto logró contribuir con el proceso de resignificar tanto el territorio como la escuela, partiendo del análisis y reflexión conjunta con los niños y las niñas de la escuela encontrando en cada ejercicio de la práctica la riqueza del acercamiento de los estudiantes con su territorio propiciando en ellos la necesidad de conocer, explorar e indagar, así mismo plantean la necesidad de un maestro transformador, con la capacidad de hacer parte del territorio desde el transitar por este, teniendo en cuenta que la escuela y la educación es un acto tanto político como social y cultural.

- “Somos de colores una aproximación a un diálogo intercultural” elaborado por las maestras Pulido Hernández, Viviana Alejandra; Riaño Maldonado, Angie Tatiana; Rodríguez Merchán, Luisa Fernanda. de la licenciatura en educación infantil en el año 2016. Esta propuesta pedagógica se realizó en La vereda de Cuesta Madrid en Cundinamarca con los niños y niñas de la escuela rural San Antonio, su objetivo es la reconstrucción de la historia de Colombia, rompiendo con la versión proporcionada por los libros de texto que se trabajan en las escuelas y colegios de nuestro país, de manera que esta investigación se reconstruyó desde la memoria histórica de las comunidades indígenas, españolas, afrodescendientes y campesinas por medio de

talleres en los cuales se presentaba cada cultura compartiendo sus saberes, con la intención de visibilizar la historia no contada por los libros de texto. Teniendo como resultado un aporte a la memoria histórica no solo de los niños y niñas sino también de las familias, además de reconocer y compartir los saberes de otras culturas que habitan un mismo territorio rural.

- “Orientaciones pedagógicas para la apropiación del territorio en estudiantes de los grados tercero a quinto de la institución educativa Luis López”. Esta sistematización fue elaborada por German Felipe Rodríguez de la licenciatura en biología en el año 2015. el presente proyecto es una sistematización de experiencias de un semillero escolar que se realizó en Bahía Solano (ciudad Mutis), esta investigación se desarrolló con la intención de generar la apropiación del territorio a partir de los manglares que hace parte de su comunidad. Partiendo de lo anterior, se encuentra que es necesario identificar los elementos relevantes dentro de un territorio como los son los manglares bajo la concepción de fuente de alimento y de biodiversidad, para que las personas que habitan dicho territorio inicien un proceso de apropiación desde lo cotidiano. Para ello, este proyecto buscó generar nuevas estrategias que aportarán dentro de la institución para generar dicha apropiación, trabajando desde el interés de los estudiantes y las necesidades de la comunidad, sembrando en ellos la iniciativa por la recuperación del ecosistema teniendo en cuenta sus construcciones socio- culturales.
- “El enclave de la escuela en el ámbito rural” Esta tesis de maestría fue realizada por los maestros María Acosta y Pedro Orduña en el año 2010. Esta investigación tuvo como propósito la revisión histórico conceptual de las condiciones de poder y saber que han configurado la escuela rural. Se indagaron diferentes documentos desde los años cuarenta, en primer lugar, se tiene como propósito la higiene y el progreso, siguiendo por la escuela en medio de la violencia, la influencia generada por el

desarrollo y algunas aproximaciones a la escuela rural hoy. Con el fin de configurar los nuevos acontecimientos en el territorio rural, como los nuevos campesinos, que son habitantes de las ciudades que se identifican con los ritmos rurales y la naturaleza, modificando el territorio rural y las relaciones que allí se gestan.

- “Los saberes campesinos en los diseños curriculares de las escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque” Realizado por Natalia Torres y Paola González en el año 2019. Esta investigación se rige desde la modalidad de monografía, en el paradigma socio- crítico y la metodología de investigación acción, con el objetivo de analizar cómo los saberes campesinos pueden hacer parte de los diseños curriculares de las escuelas rurales Altania y Galdámez. Esta investigación hace una propuesta a los maestros para que, a través de la creación curricular cotidiana, se puedan articular los saberes campesinos promoviendo los saberes, la cultura y costumbres de las comunidades rurales. Reconociendo que los niños y niñas, apropian los conocimientos cuando son cercanos a su cotidianidad, es decir en las actividades en las que pueden interactuar con la tierra, creando así un vínculo con su territorio.

Después de realizar la lectura de las investigaciones anteriormente mencionadas en las que se evidenció una relación entre territorio y escuela encontrando que, dicha relación nos muestra como la escuela es un territorio que hace parte de otro, es decir que no es ajena al contexto en el que se desarrolla y por tal razón se debe involucrar a los niños y niñas en la educación, teniendo en cuenta sus saberes y las relaciones que tienen con el territorio al verlo, sentirlo e interpretarlo de distintas formas.

En este compilado de investigaciones encontramos la constante necesidad por abrir un espacio en la escuela que contribuya al reconocimiento y rescate del territorio desde los diversos

factores que lo conforman, lo que nos muestra que el territorio pasa de ser una extensión de tierra a ser un espacio en el que se construyen vínculos, cultura, historia y resistencia.

Con este recorrido por las investigaciones, evidenciamos que es necesario pensar en una práctica docente que se transforme desde otras experiencias en el aula, experiencias que no solo recogen el conocimiento sino que construyan identidad, sentido de pertenencia, protección y cuidado de lo propio que en este sentido lo propio sería el territorio y todo tejido que se gesta dentro de él y qué mejor espacio para plantear propuestas de transformación que la escuela como territorio de conocimiento y vivencias intersubjetivas.

### **2.3.2 Territorio y saberes**

En este apartado se realiza un recorrido por siete investigaciones con referencia a los saberes de los grupos culturales que se encuentran en América, los cuales florecen gracias al territorio por ello Toledo y Alarcón (2009) señalan que: “Los saberes (...) se construyen en el lugar y están localizados o territorializados porque dependen de culturas profundamente arraigadas a los contextos simbólicos, cognitivos y naturales de su propio entorno” (Citado por Alarcón, 2015, p. 36). De modo que se reconozcan esos saberes propios de las comunidades, generando una identidad por ese territorio.

- “Viviendo mi territorio. Contribución a una apuesta de educación propia en la concentración escolar del cabildo KURAK CHAK” de las y los maestros José Alejandro Hurtado, Angélica Fernanda Murcia, Jenny Alexandra Pardo y Jorge Leandro Rojas de la licenciatura en ciencias sociales del año 2014. Este documento plantea la necesidad de crear una propuesta pedagógica que contribuya con la conservación y trasmisión de la cultura, costumbre y tradiciones del pueblo Misak del cabildo Kurak Chak, para el fortalecimiento de una educación propia, orientada a los niños y niñas del grado 0 de la concentración escolar Misak en pro de la pervivencia a través de tiempo en el territorio. Durante este proyecto de investigación se logró

comprender la importancia del lenguaje como un elemento esencial a la hora de compartir las tradiciones, la cultura, las costumbres y saberes propios de la comunidad y del territorio, así mismo tanto los niños como sus familias encontraron a través de los talleres elementos que les permitieron acercarse al territorio desde sus características más propias, encontrado en cada uno una forma de dar lugar a su educación propia como Misaks, partiendo de esto fue posible plantear un material didáctico que acercará a los más pequeños a su cultura y territorio.

- “Reconocimiento de la territorialidad desde la construcción de saberes y aprendizajes a través de diálogos interculturales.” de las maestras Alexandra Borja, Mayesti Cera, Angie Montaña y Edith Muñoz de la licenciatura en educación infantil en el año 2014. Este proyecto de grado centra su atención en la necesidad de un acercamiento al territorio del barrio Oasis por parte de los niños y de las maestras desde las vivencias y las experiencias de vida, así mismo la exploración de la territorialidad desde el diálogo intercultural. Desde este interés de investigación se encontró que tanto el territorio como la interculturalidad juega un papel muy importante en las construcciones de conocimiento y como ellas lo mencionan en un conocimiento social el cual se da en las interacciones entre diferentes personas que comparten sus experiencias e interpretaciones del mundo, partiendo de sus raíces culturales, ancestrales y saberes que llevan con si a otras partes. El territorio se ve reconocido como una influencia constante en las acciones y condiciones que permea a cada niño y niña que hace parte del proceso de investigación.
- “Los saberes otros como posibilidad para la enseñanza de territorialidad en la escuela IDER Olarte en Usme Rural.” de las maestras Nury Carolina Ariza y Luis María Yara Lozano de la licenciatura en ciencias sociales del año 2016. Este proyecto de grado es una sistematización de experiencias de la práctica en la escuela Olarte, dirigida a un

proceso de territorialidad desde la escuela, en donde se abre la puerta a un reconocimiento de la realidad de los niños y las niñas a partir de la cultura. Así mismo, se realizó un proceso en el que el territorio dejó de verse simplemente como un espacio físico y se tuvo en cuenta su valor simbólico; todo esto se realizó por medio de talleres basados en los cuatro principios de la territorialidad: identidad, colectividad, pertenencia y territorialidad reescribible.

- “Re-significando el territorio: el caso de la Cuenca del Río Tunjuelo”. Este estudio de caso fue realizado por los maestros Ibeth Molina y Ricardo Ramírez en el año 2009. El presente ejercicio investigativo se llevó a cabo en la Cuenca del río Tunjuelo, sobre los conflictos que se presentaban en este territorio alrededor de esta Cuenca. Se propuso un ejercicio de reflexión de las prácticas sociales, recogiendo las problemáticas y desarrollando una acción colectiva, rescatando lo ancestral y cultural para generar una trascendencia en el territorio. Esta investigación se enfocó en la importancia del territorio y cómo a través de este, se puede resignificar una comunidad que trabaja en colectivo por un bien común, este logró interconectar las posiciones de los procesos en defensa del territorio con las perspectivas políticas, sociales, culturales y ambientales. Generando un diálogo multicultural de las comunidades con el territorio en el que habitan.
- “Ugpachisunchi ikatichisunchi kilkaikunata –llevando y trayendo la palabra-: territorio, “saber vivir ahí” y pensamiento Inga”. Esta investigación de la maestría en estudios sociales, la realizó la maestra Marcela Bravo en el año 2015, con la comunidad indígena Inga, ubicada en la Baja Bota Caucana al sur de Colombia. Trabajando el principio de “saber vivir ahí”, construyendo su propia ruta metodológica que generó conocimientos y socializaron una de las posibles formas de comprender lo



que significa este principio para los Inga. Este se entiende como un modo particular de estar en el territorio y lo que implica para esta comunidad en particular. Por otro lado, esta investigación aportó a la importancia del territorio en las intervenciones que se realicen en un futuro, teniendo en cuenta la diversidad social, cultural y biológica latente en el mismo. Como también, las formas de vivir, pensar, conocer y relacionarse con el mundo, entendiendo la diversidad como fortaleza para la construcción de país.

- “Mi páramo, mi territorio: Una mirada desde la fotografía con los niños y niñas de la I.E.D. El Carmen sede San Francisco, Guasca Cundinamarca”. Esta investigación la realizó Javier Felipe Díaz de la licenciatura en biología en el año 2016. Con el propósito de mostrar la importancia de la fotografía para la valoración del territorio y del páramo Chingaza, identificando cómo los estudiantes de cuarto y quinto grado de la I.E.D. El Carmen perciben su territorio. Reconociendo que, para ellos, el territorio posibilita la construcción de comunidad al compartir los recursos y así mismo generan una supervivencia, dándole un valor a la biodiversidad de su territorio. Por último, con esta investigación los estudiantes lograron concebir el territorio como es ese espacio vivido, sentido y cotidiano que genera un arraigo, una identidad, para que aprendan a valorar de una manera diferente su territorio.
- “Exploradores del patrimonio: propuesta pedagógica para el reconocimiento del patrimonio cultural y el fortalecimiento de la identidad de los niños y niñas de primero de primaria de la institución educativa rural departamental el salitre, sede el ható”. Esta propuesta pedagógica fue realizada por Ximena Barón, Ángela Cruz y Talía Torres en el Municipio de la Calera. Con el propósito de que los estudiantes del Hato se apropien del patrimonio cultural por medio de los saberes del territorio para contribuir en el fortalecimiento de la identidad. Se reconoce que los niños y niñas de

este territorio lograron darle valor a su cultura por medio de los diferentes talleres que se vivenciaron, generando una identidad por su patrimonio al cuidarlo y preservarlo, teniendo respeto por el mismo y por las personas de la comunidad que lo conforman.

Partiendo de las investigaciones anteriormente presentadas encontramos que la relación entre territorio y saberes, es un vínculo que muestra un proceso de construcción de identidad y de correspondencia por lo propio, ya que en las diferentes investigaciones se hace evidente la necesidad de un reencuentro y reconocimiento de esos otros conocimientos que no han sido legitimados pero que han sido hallados desde las vivencias y experiencias, desde las relaciones con los otros y con los espacios en que se habita. Es decir que, gracias a estos saberes se ha logrado de una u otra manera la conservación de la cultura, de los lazos con lo ancestral y de unas formas determinadas de ser en el mundo.

En cuanto a las investigaciones, nos incitaron a pensar la relación territorio y saberes, como un tejido que no solo tiene raíz en las relaciones sociales, sino también en el contacto con la naturaleza, en el entendimiento de los ciclos de la vida, desde la fertilidad, la semilla y el ser que se forma, desde el respeto que se gesta cuando se tienen presentes los momentos adecuados para moldear el territorio para beneficio propio.

En estas investigaciones se evidencia que retomar los saberes en la escuela, se puede hacer posible a través de la práctica pedagógica enriquecida en la que se hace un reconocimiento del otro en su particularidad, en su historicidad, llegando así a construir un conocimiento dotado de sentido, de contexto necesarios para una educación que no solo educa para el trabajo sino para la humanización.

Desde este rastreo bibliográfico realizado, se puede decir que existen algunas propuestas pedagógicas interesantes que retoman aspectos como la importancia del territorio en los

saberes y su compartir de experiencias, además la evidencia de que gracias a las escuelas rurales se puede reconocer el territorio como propio generando una identidad.

Así mismo, se evidencio que no se encuentran propuestas pedagógicas que involucren a niños de escuela inicial, comprendiendo que esta población también hace parte de los territorios rurales y posibilitan grandes experiencias significativas en torno a las sensaciones que el redescubrimiento del territorio genera.

## **2.4 Metodología**

### **2.4.1 Investigación cualitativa**

Esta propuesta pedagógica se desarrolló desde un enfoque cualitativo, en donde los niños y las niñas de los primeros grados de escolarización, construyen su identidad desde la exploración de su contexto, tomando como principio los saberes, las costumbres y las tradiciones propias de su territorio.

En este sentido, se comprende que la investigación cualitativa permite la transformación de la realidad por medio de la participación activa con las personas que hicieron parte de la propuesta, teniendo en cuenta el contexto, la historicidad y las relaciones que allí se construyeron. Así mismo, permite hacer un análisis y una reflexión a través de un proceso intersubjetivo desde el diálogo y el trabajo en conjunto. Es decir que, este enfoque de investigación, “centra su objeto de conocimiento y finalidad en la práctica; parten de ella y vuelven a ella para cambiarla. Su fin no es verificar hipótesis sino dinamizar procesos, transformar la realidad” (Torres, 1995, p. 129)

Esta propuesta retomó la práctica pedagógica ya que permite “integrar por medio de proyectos pedagógico- investigativos, un saber ético, pedagógico, disciplinar a una dinámica social” (Moreno, 2001, p. 31), como un espacio de observación y participación, en el que se tuvo en cuenta el quehacer pedagógico y los contenidos que se desarrollaron en la escuela.

Encontrando que, estos se basan en un currículo ajeno al contexto rural, dejando de lado la

realidad, las necesidades propias de los estudiantes y su territorio. De modo que, en conjunto con la práctica pedagógica se dio un proceso de transformación en el cual se reconstruyó el territorio; un espacio que recogió los saberes locales, dándoles lugar en la escuela como saberes que permiten la construcción de identidad de los niños y las niñas, volviéndose partícipes de los procesos de transformación de los contenidos de su educación.

Es importante resaltar que la investigación cualitativa nos posibilita que los niños y las niñas sean partícipes a través del conocimiento del territorio, además de dar lugar a sus vivencias, experiencias y sentires, reconociendo sus particularidades e interpretaciones del mundo y su realidad. De acuerdo con González (2013), podemos afirmar que esta propuesta pedagógica:

Es una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico que aborda lo real, en cuanto proceso cultural, desde una perspectiva subjetiva, con que se intenta comprender e interpretar los múltiples sentidos de las acciones humanas, de las vivencias fijadas como textos, con la intencionalidad de crear formas de ser en el mundo de la vida. (p. 61)

Se debe agregar que, al reconocer las realidades de cada sujeto, se creó una relación cercana entre el investigador y el investigado, propiciando un tejido dialógico, como lo enuncia Martínez (2011)

Dado que la naturaleza del objeto de estudio son los seres humanos, la relación que el investigador establece con las personas y con los grupos es cercana y empática y su interacción es de tipo dialógico y comunicativo, es decir, en este enfoque investigativo se da la relación sujeto que investiga – sujeto que es investigado y no la relación sujeto –objeto (sujeto que conoce – objeto investigado). (p. 13)

Cabe resaltar que en la práctica pedagógica la relación con el sujeto investigado, posibilitó una interacción cercana en la cual el proceso de investigación se enriquece no sólo transformando la realidad del territorio sino, además, generando una retroalimentación de las prácticas educativas de los maestros implicados.

Por otra parte, es importante resaltar que el enfoque cualitativo se construye desde una relación entre la teoría y la práctica, como un ejercicio que retomó ambas partes para la construcción de nuevas teorías, partiendo de los resultados del proceso de investigación realizado, haciendo evidente el lugar de la teoría como parte de la transformación social en relación con la reflexión constante de la práctica, de manera que “la investigación cualitativa no pretende demostrar teorías existentes, más bien busca generar teoría a partir de los resultados obtenidos” (Martínez, 2011. p.13)

Para concluir y afirmar la pertinencia de la implementación del enfoque cualitativo en nuestra propuesta, nos permitimos citar algunas afirmaciones del maestro Jorge Martínez (2011) quien plantea que:

- El enfoque cualitativo tiene perspectiva humanista que implica una apertura al otro y a lo social. Un investigador cualitativo valora profundamente al hombre, busca encontrarse con él y enriquecerse a partir de ese encuentro.
- Presenta una perspectiva histórica y dinámica. El investigador estudia las personas y los grupos tratando de reconstruir y comprender su pasado, como el contexto y las situaciones presentes en los que se hallan.
- El Papel del investigador en la investigación cualitativa es la de interactuar con los individuos en su contexto social, tratando de captar e interpretar el significado y el conocimiento que tienen de sí mismo y de su realidad, ya que se busca una aproximación global y naturalista a las situaciones sociales y a los fenómenos humanos con el propósito de explorarlos, describirlos, y comprenderlos a partir de un proceso de interpretación y construcción teórica.

Con miras a la implementación de este enfoque partimos del reconocimiento de los diferentes métodos que existen para realizar la investigación, dentro de los cuales encontramos: método

biográfico, etnografía, teoría fundamentada, etnometodología, investigación acción y Fenomenología.

De acuerdo con lo anterior, el método que se ajustó a esta propuesta fue la investigación acción ya que esta es la “emprendida por personas, que llevan a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva social en la que interactúan la teoría y la práctica con miras a establecer cambios apropiados en la situación estudiada” (Restrepo, 2005, p.159). Partiendo de esto encontramos que de este método se desprenden diferentes vertientes atendiendo a las necesidades de los investigadores acordes a sus objetivos de investigación; dentro de las cuales encontramos la IAE (Investigación Acción Educativa) método que decidimos retomar para el desarrollo de nuestra propuesta pedagógica.

#### **2.4.2 Investigación acción Educativa**

Partiendo de lo anterior es necesario retomar el objetivo general de nuestra investigación:

“Construir una propuesta pedagógica con los estudiantes de los grados transición, primero y segundo para que conozcan y apropien los saberes del territorio de la vereda Frailejonal, desde diversas experiencias que puedan ser compartidas con la comunidad”. Esto con el fin de plantear por qué se escogió la investigación acción educativa.

Inicialmente cuando se realizó el proceso de observación, nos encontramos con la necesidad de transformar la realidad en la escuela, en cuanto al reconocimiento del territorio que se buscó por parte de los niños y las niñas desde la transformación de la práctica pedagógica, para lo cual se realizó una indagación sobre los diferentes métodos de investigación en búsqueda del más pertinente, encontrando la IAE como el método que recoge las características necesarias para la intención y desarrollo de nuestro objetivo de investigación.

Para retomar la Investigación Acción Educativa como método de investigación, se hace necesario un reconocimiento histórico, desde el cual podamos conocer su origen y

comprender su finalidad. La IAE inicia desde el interés de diferentes investigadores del ámbito educativo que a través de los años buscaban mejorar las prácticas pedagógicas a través de la reflexión continua y así transformar los procesos educativos.

Uno de los primeros autores de la investigación acción educativa fue Dewey (1929), el cual generó ideas sobre “la pedagogía progresiva, el carácter democrático de la educación, el aprendizaje en la acción, la necesidad de implicar a los maestros en procesos de investigación” (Rodríguez, 2005, p. 38). Contribuyendo a la reflexión constante de los maestros y su práctica, generando conocimientos pedagógicos, con las experiencias y vivencias educativas. Retomando la investigación como la herramienta ideal para que el maestro pueda evaluar sus prácticas y tomar el lugar de investigador de la educación, sin la necesidad de un intermediario ajeno a la labor docente.

Permitiendo así una investigación que partió de las experiencias, interacciones y reflexiones del maestro, como sujeto activo desde su saber pedagógico en la transformación, social e individual, dando lugar a un currículo innovador acorde a las necesidades y al contexto en el que el maestro está inmerso.

Este saber hacer se construye desde el trabajo pedagógico cotidiano, que los docentes tejen permanentemente para enfrentar y transformar su práctica de cada día, de manera que responda en forma adecuada a las condiciones del medio, a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a la agenda sociocultural de estos últimos. Es por ello más subjetivo, más ajustado al quehacer de cada docente, y se va construyendo mediante la reflexión acerca de la propia práctica en la acción de todos los días y en la transformación permanente de aquella y de su relación con los componentes disciplinares que la determinan. (Restrepo, 2004, p. 47)

Para llevar a cabo la investigación acción educativa, se retoman algunas formas de registro para recolectar información del quehacer pedagógico. Véase gráfica (1)

## Herramientas de investigación.

### INVESTIGACIÓN PARTICIPANTE

- Se entiende “la observación como instrumento metodológico de para la observación de datos en investigación, es una práctica sistemática de observación y recogida de datos que nos conducen a una comprensión e interpretación de la realidad estudiada desde una base empírica. Este modo de investigación permite prestar mayor atención a los actores ya que implica una interacción directa entre el investigador y el sujeto estudiado” (Pérez, s.f. p. 5) Partiendo de lo planeado por Pérez en nuestro proceso de investigación se retomó la observación participante como la herramienta que nos permitió acercarnos a los estudiantes, maestros y comunidad de la vereda brindándonos información indispensable par desarrollar nuestra propuesta y realizar el análisis pertinente.

### ENTREVISTA

- Antonio Latorre plantea “la entrevista como una conversación entre dos o más personas de opiniones o creencias de la otra. Gracias a la entrevista podemos descubrir e interpretar aspectos de la realidad social que no son directamente observables: sentimientos, impresiones, emociones, intenciones o pensamientos. (2005, p. 70) teniendo en cuenta lo anterior en nuestra investigación hicimos uso de la entrevista no estructurada que nos permitió un acercamiento a la cotidianidad, a los estudiantes y a la historia del territorio, este tipo de entrevistas generan relaciones dialógicas construidas desde un ambiente de confianza.

### DIARIO DE CAMPO

- El diario de campo ha sido un elemento esencial en la investigación ya que este os ha permitido recolectar información y analizarla a partir de preguntas que nos han surgido a lo largo del proceso, este ha acompañado los talleres complementando el análisis desde una Mirada que recoge hechos, sentimientos y experiencias evocadas en los estudiantes y maestras. El diario son relatos escritos que recogen las reflexiones sobre los acontecimientos que tienen lugar en la vida de una persona de manera regular y cotidiana. Es una manera de registrar experiencias que pueden ser compartidas y analizadas. (Latorre,2005, p. 81)

### FOTOGRAFÍAS

- La fotografía es una técnica de observación de información cada vez más popular [...] Las fotografías se consideran documentos, artefactos o pruebas dela conducta humana; en el contexto de la educación puede funcionar como ventanas al mundo de la escuela. (Latorre, 2005, p. 82) Las fotografías fueron el elemento ideal para recoger momentos espontáneos en las vivencias escolares, en muchas ocasiones estas complementaros el diario de campo desde la emocionalidad , desde la representación de los datos recolectados dichas fotografías fueron utilizadas también como memoria de la práctica.

### AUDIO Y VÍDEO

- Las grabaciones de audio y video nos permitieron recolectar información que muchas veces se desconoce por la inmediatez del momento, estas herramientas generan la posibilidad de tener elementos visuales y dialógicos que reflejan la intersubjetividad que esta desarrollándose en el aula, en la medida en la que se está grabando un audio se está recogiendo el dialogo entre maestros y estudiantes sino también entre pares que son importantes ya que se dan desde la confianza entre ellos se encuentran análisis enriquecidos y dotados de realidad. Los usos de video para investigación educativa son limitados, sin embargo, con este se puede recuperar y analizar posteriormente. La grabación de un video permite a los docentes investigadores registrar y acoplar imagines auditivas y visuales. (Latorre, 2005, p. 83)

Gráfica 1. Paola Chiquiza y Alexandra Medina,2019.



Por otro lado, encontramos las fases de la IAE planteadas por (Restrepo, 2004) para establecer el desarrollo de esta investigación, que permite realizar un proceso coherente y acorde a las necesidades como docentes investigadoras, a continuación, encontrarán la descripción de las fases que se retomaron para nuestro proyecto. Estas fases se implementaron en nuestra propuesta pedagógica ya que logran recoger la intencionalidad como maestras en formación que buscan la transformación de la práctica pedagógica, estas contribuyeron para que esta propuesta fuera construida teniendo en cuenta el contexto, los estudiantes, sus necesidades y el interés común por fortalecer el proceso identitario y el reconocimiento del territorio desde la escuela.

### **Primera fase: la deconstrucción de la práctica pedagógica**

Esta fase se inició para nosotras, desde la lectura del contexto que se da en el proceso de inmersión en nuestra práctica de profundización, encontrando algunas fracturas que conlleva a hacer una crítica a la propia práctica, a través de una reflexión profunda acerca del quehacer pedagógico, de los límites, de las teorías que presiden dicho actuar y la situación que viven los estudiantes.

Para este investigador esta fase de deconstrucción es un proceso que trasciende la misma crítica, que va más allá de un autoexamen de la práctica, para entrar en diálogos más amplios, con componentes que explican la razón de ser de las tensiones que la práctica enfrenta - La deconstrucción de la práctica debe terminar en un conocimiento profundo y una comprensión absoluta de la estructura de la práctica (...) es el punto indispensable para proceder a su transformación. (p. 51)

### **Segunda Fase: Reconstrucción de la práctica**

La segunda fase de la investigación-acción educativa es la reconstrucción de la práctica, la propuesta de una práctica alternativa que trascienda del aula. Conocidas las falencias de la

práctica anterior y presente, es posible incursionar en el diseño de una práctica nueva. La reconstrucción demanda búsqueda y lectura de concepciones pedagógicas que circulan en el medio académico, no para aplicarlas al pie de la letra, sino para adelantar un proceso de adaptación, que ponga a dialogar una vez más la teoría y la práctica, diálogo del cual debe salir un saber pedagógico subjetivo, individual, funcional, un saber práctico para el docente que lo teje, al son de la propia experimentación. (p.51)

Desde nuestro ejercicio de maestras en formación encontramos en esta fase una oportunidad para crear desde lo anteriormente observado, realizando un proceso de acercamiento al contexto y a las necesidades de los niños y las niñas, durante este repensar de la práctica no solo tuvimos en cuenta nuestro interés de investigación sino los intereses de los estudiantes en relación con el reconocimiento de su territorio, de manera que la escuela se convirtió en un espacio de inspiración, creación, organización, todo desde el interés por transformar las prácticas docentes, dotando de sentido la relación entre la escuela y el territorio como contenedor de saberes y experiencias necesarias para una educación en contexto.

### **Tercera fase: implementación y constatación**

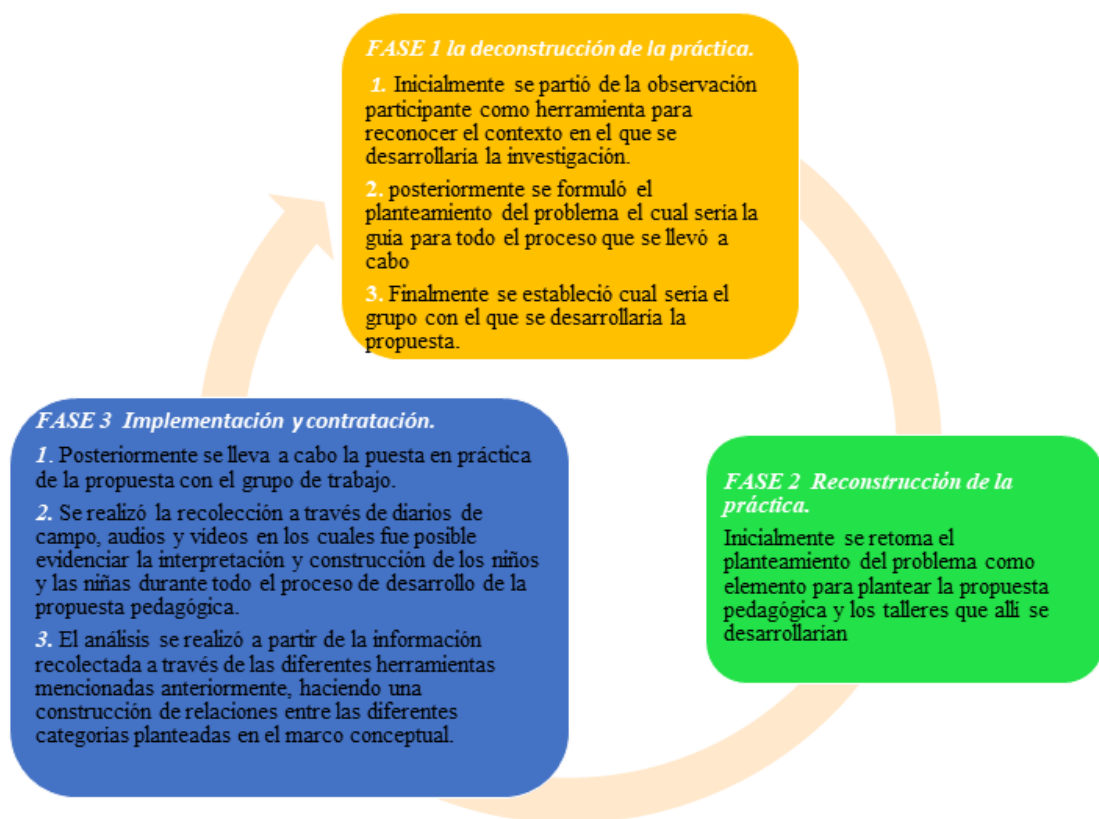
Tiene que ver con el proceso de llevar a cabo la práctica alternativa o reconstruida, es decir, que dicha propuesta entra en un proceso constatación de su capacidad práctica, para lograr bien los propósitos de la educación. La nueva práctica no debe convertirse en el nuevo discurso pedagógico sin un ejercicio en el que se pueda evidenciar si está logra los objetivos planteados y que situaciones que emergen en el proceso plantean nuevas posibilidades.

Esta fase [...] final en un ciclo interno, porque este tipo de investigación se recrea permanentemente en ciclos sucesivos comienza con el montaje o puesta en marcha de la práctica reconstruida. Todos los componentes de esta deben materializarse, y su desempeño debe someterse a prueba. De nuevo el diario de campo es una técnica poderosa para monitorear o hacer seguimiento a la propuesta. (p. 52)

Es así como en esta fase, se inició la puesta en práctica de nuestra propuesta pedagógica con el grupo de estudiantes encontrando allí un proceso enriquecido y retomado desde elementos como el diario de campo, audios, videos entre otros, para finalmente realizar el análisis del proceso que se llevó a cabo.

Posteriormente se encuentra la gráfica en la que se plantea una breve descripción del uso de dichas fases en nuestra investigación.

*Pasos para la formulación del proyecto pedagógico.*



Gráfica 2. Alexandra Medina Y Paola Chiquiza, 2019.

**Capítulo III**

**3. Marco conceptual**

Para nuestra propuesta de investigación, retomamos tres categorías: Escuela rural, territorio y saberes, los cuales nos ayudaron a construir nuestro proceso de formación tanto en la práctica

pedagógica como en nuestro quehacer docente. Se retomaron como ejes orientadores desde la intención de construir una propuesta pedagógica que le apueste al reconocimiento del territorio y los saberes propios en la escuela rural, generando un cambio en la práctica pedagógica desde intervenciones que estén en contexto y que retomen estos elementos como generadores de conocimientos necesarios para la construcción de identidad, para la construcción de relaciones sociales desde el reconocimiento de la otredad.

Estos elementos entretejen una propuesta que reconoce la educación como un proceso de creación, de reconstrucción y de constante humanización, es por esta razón que funcionan como hilos, cada uno con su esencia y color pero que juntos forman un tejido fuerte y apropiado para cada paso del proyecto.

### **3.1 Escuela rural colombiana**

En nuestra propuesta pedagógica consideramos importante lograr una aproximación desde la escuela rural dado que el contexto donde se desarrolló nuestra experiencia nos convoca a indagar en torno a la escuela rural en Colombia. En este sentido, este apartado inicia con un acercamiento a lo rural, a través de las experiencias educativas y las prácticas pedagógicas que algunos autores mencionados, realizaron en dichos escenarios.

A propósito de este acercamiento, se logró evidenciar que el término “rural” es sinónimo de campo, ya que allí se gestan unas relaciones en torno al trabajo de la tierra, que además se centra en la idea del progreso y es allí en donde se evidencia que lo rural es sinónimo de atraso con lo cual la política pública debe subsanar aquella ignorancia para llegar al desarrollo del país. Lo anterior ocasiona que lo rural se quiera llevar a la mirada de lo moderno y al cierre de esa brecha con lo urbano. Como lo argumenta la maestra Edelmira Pérez (2001):

Si se concibe lo rural como lo local, autárquico, cerrado, con unas pautas socioeconómicas y valores propios, una estructura social a partir de la propiedad de la

tierra entendida como la territorialización de lo agrícola, se tendría como implicancias que el progreso es la absorción de lo rural, los ajustes son exógenos y pasivos, lo agrícola tiene un comportamiento residual, y las políticas de desarrollo rural significan la absorción del rezago. (p. 18)

Así pues, se presenta un escenario rural permeado por las características urbanas de desarrollo y modernización, las cuales hacen que este escenario tenga unas particularidades generando que las relaciones que allí se gestan sean diferentes.

Existe otra mirada de lo rural asociada con todo lo que atraviesa el territorio, estableciendo otras características que van más allá del trabajo con la tierra y la relación con el campo, ya que a nivel socioeconómico se ponen en juego distintos elementos que hacen parte de lo rural, de acuerdo con la maestra Felisa Ceña (1993): el medio rural es entendido como “...el conjunto de regiones o zonas con actividades diversas (agricultura, industrias pequeñas y medianas, comercio, servicios) y en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados...” (Citado en Pérez, 2001, p. 23), generando que todo lo que compone un territorio está atravesado por las relaciones que se dan en este entorno con las comunidades y el intercambio de saberes que pueden surgir con otras poblaciones. Además de las instituciones públicas o privadas que articulan el funcionamiento socioeconómico del medio rural.

La mirada en torno a lo rural es dinámica, se transforma como las relaciones entre los seres humanos como lo enuncia Entrena (1998): “Lo rural se construye socialmente y, como construcción social, está sujeto al cambio. Como consecuencia del cambio, suelen experimentarse sucesivos procesos de construcción, deconstrucción o reconstrucción/ reinención de lo rural” (p. 14). Considerando que actualmente muchas personas que vivían en las grandes ciudades, se han desplazado para las zonas rurales, llevando consigo formas

diferentes de estar y de relacionarse en ese espacio con los habitantes ya asentados en ese mismo territorio.

Estos cambios que se han gestado en el ámbito rural, se dan bajo la premisa de desarrollo y modernidad en donde los procesos que se realicen, están enfocados en los intereses particulares del gobierno para que el país logre el tan anhelado progreso. Cabe agregar que por medio de las escuelas rurales se busca sacar del atraso a aquellas poblaciones que habitan el territorio y educar a los pobladores para que puedan vivir en sociedad, siendo el territorio rural permeado por las prácticas de la vida urbana, como lo plantea el maestro Rodrigo Parra (1996):

Los medios de comunicación de masas, especialmente radio y la televisión, están llevando al campo la visión de una forma vida urbana. La escuela cumple, a su vez, una función primordial de integración en la idea de nación y de lo urbano al traer una forma de lógica que transforma el pensamiento y lo lleva de lo concreto abstracto, trae intereses, necesidades y valores que están por fuera de la comunidad campesina y de su visión personalizada y local. (p. 132)

Estas prácticas de la vida urbana junto con los medios de comunicación, influyen en el territorio rural de manera que se busca una transformación del pensamiento, dándole un cargo importante a la escuela para que supla las necesidades que el estado requiere.

Por lo anterior, las escuelas rurales en Colombia, han cumplido con la función de la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, se hace evidente que no se tiene en cuenta el contexto cultural del territorio en los diseños curriculares de las escuelas, ya que se quiere imponer propuestas realizadas en ámbitos urbanos. Desconociendo las enormes diferencias de estos contextos comparados con la realidad de las distintas instituciones. Señala Parra (1996):

Su coherencia con el mundo real en que se vive varían desde lo más alto hasta lo más bajo, debido entre otras cosas a que en un país tan heterogéneo la educación diseñada para grupos integrados urbanos se enseña, o se pretende enseñar, de la misma manera, con los mismos elementos pedagógicos, a grupos de otros contextos sociales que poseen un capital cultural que no tiene nada que ver con el de los grupos para los que fue diseñada la educación. (p. 150)

La educación que se imparte a todos los grupos sociales no distingue cultura ni contexto alguno, generando que el diseño propuesto no sea coherente con los distintos contextos culturales, logrando una discriminación con los grupos campesinos ya que no se reconoce su riqueza y se implantan otros conocimientos en la escuela. Por medio de lo anterior se genera una desvinculación cultural y una falta de adecuación de los conocimientos que se les quiere transmitir, ya que estos se alejan del contexto.

Partiendo de lo anterior es necesario reconocer que la educación rural en Colombia está atravesada por políticas públicas que se han realizado en torno a las propuestas pedagógicas en educación rural y es importante evidenciar si estas se alejan de la realidad o por el contrario, le dan un reconocimiento a los saberes que están inmersos en el territorio rural.

Considerando lo anterior, la ley 115 de 1994 que expide la ley general de educación, menciona en cuanto a la educación campesina y rural que:

Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos. Este servicio comprenderá especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que

contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país. (MEN, 1994, p.15)

El estado se ha encargado de cubrir la educación en el ámbito rural por medio del Proyecto Educativo Rural “PER”, que tiene como objetivo que el sector rural tenga acceso a la educación de calidad teniendo como fin aumentar la calidad de vida de la población rural (MEN).

De donde resulta el modelo de escuela nueva, el cual fue creado desde el proceso de las escuelas unitarias, es decir que la EN se plantea con la intención de mejorar la accesibilidad a la educación en 1975, dicha propuesta logró en las escuelas rurales colombianas un ejercicio de avance teniendo como elementos principales las relaciones de la escuela, con la familia y la comunidad. esto en busca de una práctica docente acorde a las necesidades del contexto, especialmente a las necesidades reales de los niños, sin embargo, para ello “se requiere modificar las prácticas tradicionales de enseñanza y desarrollar un proceso de aprendizaje más centrado” (Colbert, 1999, p. 7)

En Colombia al igual que en varios países latinoamericanos la calidad y la eficiencia que se ha buscado al pasar los años es descontextualizada por las diferentes realidades de acuerdo al territorio rural en el que se gestiona la educación, una de estas realidades que es muy evidente es la heterogeneidad, en cuanto a la edad para diferentes grados. Con ello se hace referencia a estudiantes que por algún motivo deben dejar la escuela y posteriormente la retoman, cuando lo hacen ya tienen más edad de la que se establece para cada grado, haciendo así más complejo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es de allí que es posible detenerse a pensar que a pesar de los esfuerzos que se han hecho desde los entes públicos y políticos en pro al desarrollo de la educación rural, estos no han logrado subsanar dichos vacíos que actualmente siguen siendo naturales dentro de las escuelas rurales.



Partiendo de lo anterior es necesario tener en cuenta que la Escuela Nueva promueve una educación cooperativa la cual se ve reflejada en el ejercicio de las guías que son semillas de este método, según Colbert (1999) estas guías son:

Un elemento importante del componente curricular es la guía de aprendizaje de autoinstrucción o textos interactivos del estudiante. Estos promueven un aprendizaje cooperativo y activo centrado en el estudiante, vincula experiencias de aprendizaje con la familia y la comunidad, y estimulan el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y mecanismos de promoción flexible donde se avanza a diferentes ritmos de aprendizaje. (p. 119)

Convirtiendo este elemento en el hilo conductor para que las experiencias en el aula sean colectivas o individuales, dando un enriquecimiento a los niños y niñas, además que es una orientación sobre los temas y los programas de estudio, generando un enriquecimiento en las prácticas educativas, si estas guías se combinan de la mejor manera con los conocimientos y experiencias del maestro.

Así mismo, esta educación busca un tejido entre la familia, la comunidad y la escuela, al abrir un espacio para la creación de estrategias pensadas desde la construcción conjunta, posibilitando un reconocimiento del territorio por medio de los habitantes del mismo como lo expresa la maestra Vicky Colbert (1999):

Involucrar a la comunidad en actividades escolares es otro elemento clave. Pretende la integración en las actividades escolares, entre estudiantes y profesores, y promueve acciones que beneficien tanto a la escuela como a la comunidad. Ejemplos de algunos instrumentos útiles para apoyar el trabajo incluye un croquis de la localidad, fichas familiares y un calendario agrícola. (p. 120)

Estas actividades en las cuales las familias se sientan involucradas posibilitan un acercamiento a la escuela y al proceso de los niños, además de tener en cuenta el contexto en el cual se está trabajando.

En la actualidad la escuela rural no está solo dentro del aula de clase, por el contrario desde el modelo EN, ofrece para los maestros y los estudiantes un sin fin de posibilidades para relacionarse con el mundo, con el entorno, de manera que haya otro tipo de creaciones socio-educativas desde el contacto real con el entorno, desde la cotidianidad y la comunidad, como lo hace notar Torres (1996):

El espacio útil de aprendizaje va más allá del aula. Las escuelas de EN cuentan con una huerta y un jardín. Las canchas deportivas y las instalaciones comunitarias se incorporan como espacios adicionales de la escuela. El espacio interior es aprovechado con una adecuada distribución de los rincones de trabajo, la biblioteca, la cocina, el comedor, las baterías sanitarias. El maestro o maestra cuenta, a menudo, con facilidades de vivienda en la propia escuela. El medio natural opera como el principal objeto de estudio, y como el principal proveedor de recursos para la enseñanza y el aprendizaje. (Torres, 1996, p. 3)

En donde el maestro se involucra con la comunidad gracias a las posibilidades que la Escuela Nueva le brinda, para que logre una articulación de los conocimientos con la vida cotidiana de los niños y niñas.

Por el contrario, se pueden evidenciar algunas escuelas rurales en Colombia las cuales no se interesan por los saberes de la comunidad y los maestros imparten conocimientos alejados de la realidad de los niños y niñas, generando un conflicto entre el contexto y el currículo, como argumenta el maestro Rodrigo Parra (1996):

Este fenómeno es especialmente notorio en las escuelas campesinas donde la normatividad organizativa oficial disuena de manera muy clara, pero se muestra

también de manera conflictiva en las escuelas de barrios marginales urbanos. En éstos tanto las diferencias culturales entre maestros (que pertenecen a las clases medias bajas) y los alumnos (marginales), como las actitudes de los padres hacia la educación, a la que no ven como una manera de salir de su situación contribuyen a crear un clima conflictivo en valores, aspiraciones y significados atribuidos al conocimiento. (p. 149)

Es aquí en donde se evidencia la pérdida de elementos como la cultura, las costumbres y los saberes que hacen parte de la escuela rural colombiana. En este recorrido por la escuela rural en Colombia, es posible afirmar que se hace necesaria una educación rural contextualizada con las riquezas culturales que el país ofrece, para hacerlas partícipes dentro de las prácticas educativas en donde se tenga en cuenta a toda la comunidad con el reconocimiento de las experiencias que se dan en torno a un territorio.

### **3.2 Territorio**

Nuestra propuesta pedagógica se desarrolló en un contexto rural en donde se reconoció al territorio como el posibilitador de diferentes relaciones para conformar una comunidad, es por esta razón que se hace pertinente ahondar teóricamente por esta categoría.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos comenzar con el concepto de territorio, ya que este se asocia al espacio físico y geográfico, el cual está construido por relaciones de poder, que han sido creadas por las personas que lo habitan, de manera que lo caracterizan y lo configuran simbólicamente para diferenciarlo de otros espacios, “ territorio implica práctica de control y dominio sobre el espacio y una condición de circunscripción territorial que lo expresa o simboliza” (Velasco, sf, p.58)

Sin embargo, para comprender el concepto de territorio desde las diversas comunidades que lo habitan, se debe tener en cuenta que el territorio más allá de ser un espacio geográfico

delimitado, está construido no solo por relaciones de poder, sino que además se construye desde las relaciones sociales, desde el sentir de los sujetos y las formas de relacionarse con el medio que lo rodea.

Por consiguiente, Montañez y Delgado mencionan que es necesario para comprender las formas de organización social del espacio en Colombia, detenerse a analizar el concepto de territorio desde sus diferentes interpretaciones. Partiendo de esto se debe tener en cuenta que la sociedad está en constante cambio puesto que, así como la sociedad cambia y se transforma, el territorio del mismo está sujeto a dichos cambios. “El territorio no es fijo, sino móvil, mutable y desequilibrado. La realidad geo social es cambiante y requiere permanentemente nuevas formas de organización territorial. (Montañez y Delgado, 2007, p.123).

Por esta razón el concepto de territorio ha cambiado para dejar de ser solo un espacio físico y convertirse en un contenedor de experiencias, sentimientos, prácticas y vivencias, así como lo afirma García “territorio es pensable y comprensible en la medida en que se conozcan y descifren los contenidos y las maneras cómo los sujetos viven, experimentan, imaginan, piensan, proyectan, o inscriben sus sentimientos de pertenencia, intereses, prácticas y poderes en él.” (García, 2006. p.59).

Por consiguiente, a este sentido que se le da al territorio es entendido como territorialidad entendida como el proceso que le atribuye significado, ya que genera la construcción de cultura, costumbres, tradiciones, sentido de pertenencia y un lugar en la historia. “la condición de territorialidad de la sociedad es la que va definiendo las formas de relación entre las personas y sus contextos naturales/ social/ cultural, de manera consciente o inconsciente” (Ramírez, 2015, p.54).

Partiendo de lo mencionado podemos decir que cuando se hace parte de un territorio se asumen una serie de formas de ser y convivir, ya sea con otros sujetos o con los demás seres

que allí habitan, del mismo modo se hace un tejido donde inicia un sentir desde la tierra, desde aquello que nos hace uno con el territorio, es de esta manera que cuando se desplaza algún lugar el sujeto lleva con sí una parte o la representación en sí mismo de su territorialidad que lo define como parte de un espacio determinado que se diferencia de los demás y que sus raíces pertenecen a unas formas socio espaciales determinadas. “Justamente el concepto de raizal viene de raíz, por ende, raizal equivale a que tiene raíces en el territorio en donde nació y vive. por eso desplazar violentamente al habitante de su territorio, es de alguna manera arrancarle de su corazón raíces que le ayudaban a sostener y alimentar su propia condición humana.” (Ramírez,2014, p.52).

Lo anterior establece otra forma de concepción del territorio desde el capital puesto que se enmarca en las necesidades de producción capitalista y el territorio que se concibe desde lo socio- cultural entra en conflicto para ser comercial, retomando su lugar en un medio de poderes privados, los cuales ponen en riesgo el tejido entre el hombre y el territorio, de ahí la lucha de las comunidades campesinas, afro e indígenas, quienes a lo largo de la historia han tenido que confrontar la invasión y desterritorialización la cual se refiere a “procesos de pérdida del territorio derivados de la dinámica territorial y de los conflictos de poder entre los distintos agentes territoriales” (Delgado y Montañez, 2007, p. 125), causada por la privatización del territorio por las grandes empresas y la búsqueda de las poblaciones urbanas por una calidad de vida mejor.

### **3.3 Saberes**

Esta categoría se hace importante en nuestra propuesta pedagógica ya que al retomar el territorio se visibilizan los saberes de la comunidad y estos se pueden retomar dentro de la escuela para generar experiencias significativas a los niños y niñas. Comenzaremos por el concepto del saber, ya que está relacionado con el conocimiento que se obtiene a través de las

vivencias y experiencias que se desarrollan en la interacción con el mundo, desde allí el maestro Guiso (2012) señala:

El saber se construye en los procesos cotidianos, en la comunicación diaria, en la vida misma, en donde conversó con el otro, me emociono con el otro. En el encuentro se va instituyendo de manera colectiva un acuerdo que nos permite comunicar lo que sabemos desde lo que somos y hemos venido siendo; desde lo que nos ha atravesado y lo que hemos padecido, vivenciado, desde nuestra experiencia. (p.1)

Es decir, que el saber se da al relacionarse con otras personas del entorno para compartir las experiencias y vivencias que se dan a lo largo de la vida. De esta manera se puede establecer un vínculo entre el saber y el conocimiento, a pesar de que este último se relacione con la ciencia ya que, “ha sido construido a partir de una forma específica de pensamiento con sus fundamentos teleológicos muchas veces ocultos o poco aclarados” (Alarcón, 2015, p. 33)

Considerando que, el conocimiento se ha establecido desde una sola rama en donde el conocimiento científico, es el único y el que debe ser replicado por el mundo. Como lo enuncia Walsh (2005): “La colonialidad del poder va pasando al campo del saber, no solo descartando la intelectualidad indígena y afro, sino también fijando el eurocentrismo como única perspectiva de conocimiento.” (p. 42). Ocasionalmente que los países con mayor capital económico, sean los del poder capaces de ser el centro del capital intelectual, apropiándose de todo tipo de conocimiento para desarrollarlo bajo sus propios intereses. En América Latina se ha establecido este eurocentrismo, en donde se desconocen otros saberes que vienen de las comunidades que habitan estos territorios. Walsh (2005) argumenta:

Los patrones de poder establecidos en la colonia, pero que aún hoy en día perduran, basados en una jerarquía racial y en la formación y distribución de identidades sociales (blancos, mestizos, etc.), que borran las diferencias históricas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas y lo de origen africano y las convierten en las identidades comunes y negativas de ‘indios’ y ‘negros’ (p.43)

No obstante, estas comunidades culturales tienen otros saberes que no son reconocidos, pero sí contribuyen a relacionarse de otra forma con el conocimiento, dignificando a las poblaciones latinoamericanas en su vínculo con el territorio y con sus experiencias. Las comunidades han construido una forma de relacionarse con el saber por medio de la interculturalidad, la cual está “dirigida a enfrentar y a transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento occidental” (p. 43)

De este modo, se dignifican aquellos saberes que no se reconocen como importantes en Colombia, recordando el aporte que le hacen a la educación por medio de otros conocimientos que tiene en cuenta el territorio y la comunidad que se relacionan en las vivencias del día a día.

### **3.3.1 Saberes otros**

Estos saberes otros están relacionados a la interculturalidad, la cual “cuestiona estas disciplinas y estructuras dominantes, pues busca su transformación y, a la vez, la construcción de estructuras, instituciones, relaciones” (Walsh, 2005, p. 45). Es decir que, la interculturalidad quiere transformar la estructura eurocentrista por medio de la visibilización de esos otros saberes que no hacen parte de los conocimientos basados en el desarrollo humano y la producción del país.

De acuerdo con Walsh (2002): La “práctica contrahegemónica, enfocada en revertir la designación (promovida como parte del proyecto de la modernidad) de algunos conocimientos como legítimos y universales y la relegación de otros, especialmente aquellos relacionados con la naturaleza, el territorio, y la ancestralidad, al espacio local de saberes, folklor o del mundo de la vida. (p, 17)

En este sentido, se comprende que el conocimiento puede partir de otras manifestaciones en relación con los contextos y las personas que habitan en cada uno. Sucede pues, que tienen

una manera de interactuar con el territorio posibilitando que esta relación genera otras formas de actuar e interactuar con el mundo natural y la comunidad.

En esta perspectiva, a nivel de Latinoamérica específicamente en Colombia, se puede mencionar una cultura como los indígenas, los cuales han adoptado estos saberes otros para reivindicar su forma de pensar y actuar en relación con el territorio, adaptando la etnoeducación en donde se tiene en cuenta su sistema educativo propio e intercultural. Como lo hace notar Walsh (2005): “Dentro de las iniciativas del movimiento indígena, el proceso y el proyecto de la interculturalidad representan y marcan una lógica y política de pensamiento de cuestionamiento y oposición, construidas desde la diferencia -no simplemente étnica y cultural sino colonial-” (p. 46)

Por consiguiente, se puede evidenciar la importancia de desarrollar propuestas interculturales en las cuales se consideren otros modos de pensar, actuar y aprender. Con miras a enfrentar la colonización de los saberes y la invisibilidad de las comunidades culturales de los territorios colombianos.

### **3.3.2 Saberes locales**

Con respecto a los saberes locales se puede evidenciar cómo estos “están basados en una relación directa, práctica, sagrada y emotiva con la naturaleza” (Alarcón, 2015, p. 36), es decir que su característica principal son las comunidades culturales que se relacionan estrechamente con la naturaleza y todo lo que se puede derivar de ella como el cultivo.

Además, que, se resaltan aquellas otras comunidades que habitan en el campo y que no son reconocidas culturalmente y con saberes propios, desde el punto de vista de Argueta (Citado en Alarcón, 2015, p. 54): el conocimiento local “...se entiende como el que ha sido generado y cultivado por ciertas comunidades, aunque éstas no constituyan culturas tradicionales como las indígenas, ni necesariamente haya sido cultivado a lo largo de varias generaciones”. Es por ello, que los conocimientos o saberes se dan en construcción con el otro, compartiendo



vivencias y experiencias a causa de la relación con el territorio. Además, está ligado al trabajo con la tierra en sus distintas formas, tal como Alarcón (2015) lo expresa:

“los conocimientos y saberes locales están referidos a los ambientes inmediatos y es una construcción intelectual que resulta de la acumulación de experiencias tanto a través del tiempo histórico, como del espacio social y están intrínsecamente ligados a las necesidades prácticas de uso y manejo de los ecosistemas” (p. 62)

Estos saberes locales le dan un lugar a la identidad de la comunidad con su territorio, ya que al reconocer sus saberes y compartirlos, le dan sentido a los procesos que realizan. Balcázar (2011) postula que “es la praxis la que le da sentido al territorio, dado que esto lo convierte en un contenedor que integra y gestiona significados, prácticas, modelos organizativos y reproductores que en conjunto otorga identidad” citado por (Alarcón, 2015 p.57)

Por otro lado, estos saberes locales permiten reconocer el ser y el hacer de cada persona con su labor diaria, percibiendo su experiencia personal que está atravesada por sentires, emociones, valores y ética; generando experiencias significativas que al ser compartida se da una memoria colectiva y una necesidad de cuidar lo que se tiene. Con respecto a lo anterior, Alarcón (2015) considera que:

Otras de las características de los saberes locales indígena implican el saber cuidar, una ética que compromete la acción de observar los procesos naturales para poder diferenciar, seleccionar, nombrar y usar, y que conlleva a un saber cuidar la memoria e identidad. (p. 37)

Por último, los saberes locales se evidencian en los territorios en donde se genera un compartir de experiencia y vivencias, en donde se reconocen aquellos saberes alejados de los diseños coloniales y eurocentristas. Estos saberes son los que permiten una identidad por el territorio en el que se habita y un respeto por el mismo.

## Capítulo IV

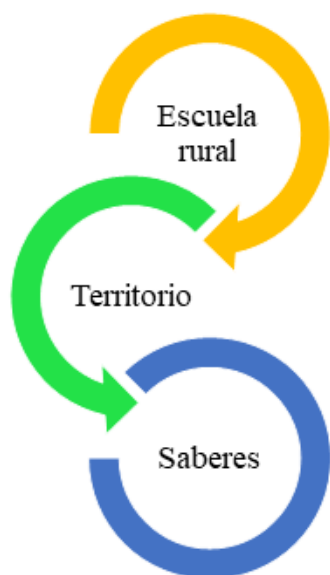
### 4. Propuesta pedagógica

#### 4.1 Planteamiento de la propuesta

Para nosotras como maestras en formación, esta propuesta pedagógica se construyó desde la oportunidad de propiciar un espacio para reconocer los saberes locales de una comunidad los cuales se han invisibilizado incluso para quienes vivimos en la Calera, esto debido a la fuerte necesidad de acoger saberes, costumbres y realidades ajenas en busca del desarrollo.

Por lo anterior, con la propuesta pedagógica se logra que los niños y niñas reconozcan el territorio, para esto fue necesario indagar qué características hacen parte de ella desde las disposiciones de la universidad, en este ejercicio encontramos que una propuesta pedagógica no se considera una investigación, sin embargo, desde nuestra vivencia consideramos que sí se realiza un ejercicio de investigación el cual es muy necesario para poder plantear una propuesta contextualizada, que atienda las necesidades reales de los estudiantes y su territorio.

#### *Categorías de análisis*



*Gráfica 3. Paola Chiquiza y Alexandra Medina. 2019.*

Consideramos ahora, que diseñamos esta propuesta pedagógica en donde se recoge la investigación realizada en el contexto, la cual se visibilizó a través de la observación participante, entrevistas y diarios de campo, surgen de allí nuestras principales categorías a partir de las cuales se desarrollaría la propuesta pedagógica (ver gráfica 3). A partir del tejido entre cada categoría y el progreso investigativo, logramos comprender y hallar la necesidad de repensar nuestra práctica pedagógica,

como un ejercicio que le apuesta a la transformación en busca de la apropiación del territorio y sus saberes, los cuales hacen parte de la cotidianidad de la escuela rural, estando dispuestas a desaprender, aprender y valorar los conocimientos que se pueden construir desde una relación más cercana de la mano de los estudiantes y la comunidad.

Planteamos esta propuesta pedagógica como una posibilidad de reconocer nuestro territorio, quienes somos y lo que está por-venir logrando comprender que existen seres humanos con grandes saberes y una comunidad dispuesta a compartir sus experiencias para reconstruir un tejido social, que parte de las raíces ancestrales, naturales y culturales que a los largo de los años se van dejando en el olvido o son arrancadas para imponer unas nuevas ajenas a nuestro contexto, a la realidad de las comunidades rurales y a la riqueza en saberes locales que podemos encontrar si se hace posible darles un lugar desde las escuelas.

#### **4.2 Justificación.**

La educación y la pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan los campos. No es educación rural estudiar en el campo, sino porque integra toda la vida, cosmovisión, cultura y experiencias cotidianas del campo a la relación a otras formas del aprender, del hacer y del enseñar.

(Arias,2017, p.60)

Esta propuesta pedagógica está basada en la necesidad de un reencuentro desde la infancia con el territorio, teniendo como origen la escuela y la educación, en donde la exploración de algunas de sus características propias dieran lugar al contexto permitiendo desde allí evidenciar cómo este contribuyen con las prácticas pedagógicas y en la construcción de identidad territorial en los niños y las niñas de la escuela rural Frailejonal, abriendo así la

oportunidad a la pregunta, a la reflexión, a la apropiación y la construcción de conocimiento sobre el mismo.

Teniendo en cuenta que el concepto de territorio inicialmente se entendía como un espacio físico delimitado, permeado por relaciones de poder, es preciso mencionar que dicha afirmación ha sido tomada como propósito de investigación ya que este concepto se ha transformado a lo largo del tiempo, llegando a entender el territorio como contenedor de saberes, relaciones, cultura, identidad entre otros. Es así como “el territorio es pensable y comprensible en la medida en que se conozca y descifren los contenidos y las maneras cómo los sujetos viven, experimentan, imaginan, piensan o inscriben sus sentimientos de pertenencia, intereses, prácticas y poderes en él.” (García, 2006. P. 22)

Partiendo de la consideración anterior, encontramos necesario construir de la mano de los niños y las niñas un espacio para el reconocimiento del territorio desde la escuela Rural Frailejonal, en el que se hagan presentes estas características que conforman las relaciones en la cotidianidad de los estudiantes que lo habitan, puesto que si se tiene en cuenta el territorio como medio posibilitador de conocimiento, es posible decir que en cuanto más los estudiantes, sus familias y la comunidad conocen, apropian, respetan y conservan su territorio y las raíces que los unen a él, serán más capaces de respetar y ayudar a conservar cualquier otro territorio que visiten o en el que se desplacen a vivir.

Por otra parte, durante el proceso de observación participante y entrevistas, encontramos que existía un desconocimiento por parte de los niños, las niñas, sus familias y algunos miembros de la comunidad no solo del territorio sino de todo aquello que lo caracteriza y las relaciones que lo componen a lo que se le da el nombre de territorialidad, dicho desconocimiento lo que contribuye con la invisibilización, la pérdida de identidad y desarraigo del mismo, teniendo en cuenta que un reconocimiento de lo que conforma y nos hace parte de un territorio, permite que las acciones que realizamos ya sea de manera

individual o en comunidad se hagan de forma consciente, es decir teniendo en cuenta los efectos favorables y desfavorables que estas pueden tener para el espacio que habitamos y todo aquello que lo caracteriza e identifica, como lo menciona el docente e investigador Ángel Ramírez “la condición de territorialidad de la sociedad es la que va definiendo las formas de relación entre las personas y sus contextos naturales/ social/ cultural, de manera consciente o inconsciente” (Ramírez, 2015, P. 54)

Es así como esta propuesta pedagógica buscó generar un recate y preservación de los saberes propios de la comunidad de la vereda Frailejona, creando un pensamiento crítico y reflexivo sobre lo que se tiene, evidenciando que, lo que hagan los niños, las niñas y otros actores ajenos al territorio, pueden afectarlos transformando sus formas de vida y la calidad de la misma, dando paso a una postura social, comunitaria de concienciación y educación hacia los otros con criterios reales, basados en el respeto hacia su vereda. Generando una participación de la comunidad educativa, para que se siga llevando a cabo el proyecto en la escuela rural, en compañía de los maestros y los niños y niñas, reconociendo de generación en generación el territorio del cual hacen parte y como aportar en su crecimiento sin dejar de lado los saberes de la comunidad.

### **4.3 Enfoque pedagógico.**

*“La escuela y el currículo deben ser lugares donde los estudiantes tengan la oportunidad de ejercer las habilidades democráticas de la discusión y la participación, de cuestionamiento de los supuestos del sentido común de la vida social”*

*(Giroux, s.f, Citado por Silva, 1999, p.28)*

El maestro Henry Giroux (s.f) nos invita a preguntar sobre el mundo, dándole la oportunidad a los estudiantes para la participación y la opinión que tienen sobre las experiencias que suceden a su alrededor. Entendiendo lo anterior, nuestra propuesta pedagógica asume el enfoque pedagógico desde una perspectiva socio- crítica, ya que son “teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical. Para las teorías críticas lo importante no es desarrollar técnicas de cómo hacer el currículo, sino desarrollar conceptos que nos permitan comprender lo que el currículo hace” (Silva, 1999, p. 13), permitiendo una discusión con los estudiantes de la realidad social en las que están inmersos.

Para desarrollar este enfoque, se retoman a los autores Freire y Giroux que guían su pensamiento por la perspectiva socio- crítica siendo los teóricos más representativos de este enfoque. Aportando a nuestra propuesta pedagógica con la construcción de experiencias que permiten recoger las voces de los niños y la comunidad para reconocer los saberes del territorio, considerando los sentires en cada experiencia por medio de la escuela y así lograr la “construcción de un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes puedan ser oídos y atentamente considerados” (Silva, 1999, p. 28). Estas vivencias cotidianas que se retoman en la escuela, le posibilitan a los niños y niñas generar una reflexión.

Se debe agregar que todas estas vivencias que se comparten pueden transformar la acción como lo enuncia el maestro Freire (Citado en Carbonell, 2015, p .66) : "las personas, a partir de su experiencia cotidiana compartida, adquieren una conciencia crítica de sí mismas y de la realidad, que transforman en acción”, lo anterior nos aporta a nuestra propuesta pedagógica ya que se puede lograr una transformación de reflexiones al abrir la posibilidad para que los niños y niñas, conozcan su realidad y adquieran una conciencia por lo que les pertenece configurando su ser en el territorio.

Por lo anterior, el maestro guía el conocimiento del mundo para que el estudiante comprenda su realidad y sea partícipe de su educación con un pensamiento libre y crítico de esta, como lo argumenta Freire (Citado en Carbonell, 2015, p. 66):

Educador y educando crean de forma dialógica (...) un conocimiento del mundo que es el resultado de una investigación del universo vivencial de los propios educandos, que despierta sus conciencias para luchar contra el sufrimiento, la injusticia y la ignorancia, y por la transformación social.

Por medio de la escuela, el maestro posibilita experiencias vivenciales y cotidianas a los estudiantes para que se comprenda el mundo, generando que los educadores se involucren con el territorio de los niños y las niñas, para que se evidencie que en la comunidad escolar todos pueden participar y cada día se aprende, tanto los maestros como los estudiantes.

De igual modo, en esta perspectiva los educadores no están vistos como aquellas personas que tienen todo el conocimiento y la decisión sobre lo que el educando debe saber de la realidad segregada. Por el contrario, Giroux, ratifica que la labor del maestro está relacionada con las acciones en las cuales se involucra con el estudiante generando ese diálogo como se considera a continuación: “los profesores no pueden ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas activamente involucradas en las actividades de la crítica y del cuestionamiento al servicio del proceso de emancipación y liberación” (Silva, 1999, p. 28). Generando que el maestro vaya más allá de los conocimientos en el aula y se interese por reconocer el contexto de los niños.

Para finalizar, en la perspectiva socio- crítica se hace fundamental conocer el territorio y el contexto de los estudiantes para lograr una observación crítica de la realidad de cada uno, generando una transformación social en donde la comunidad educativa participa activamente. Para esto se requiere conocer el contexto del estudiante dentro de la escuela y fuera de ella, de acuerdo con Giroux:

Los estudios culturales, la política cultural y con el impacto que tienen los medios de comunicación y otros artefactos culturales extraescolares sobre la infancia y la juventud: el trabajo sobre la cultura popular en la televisión, el cine y la música le sirve para mostrar que los valores y significados sociales se producen tanto en el currículo escolar como en el campo más amplio de la cultura” (Carbonell, 2015, p.71)

Aquellos estudios culturales extraescolares, nos permiten conocer las vivencias cotidianas de los niños y así mismo observar las relaciones sociales de la comunidad, entendiendo su cultura popular, que por medio de esta propuesta pedagógica se puede evidenciar.

#### **4.4 El taller como herramienta pedagógica**

El taller en nuestra propuesta pedagógica fue un dispositivo fundamental, puesto que este nos permitió la construcción de conocimiento a partir de la interacción con los niños y niñas de la escuela. Así mismo el taller nos posibilitó organizar las diferentes experiencias, teniendo en cuenta los objetivos de nuestra investigación, de manera que se logró una conexión constante entre una actividad y otra.

Para realizar un acercamiento con el concepto de taller, retomamos al investigador Alfredo Ghiso (1999), quien nos plantea que es: “un dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer análisis, o sea hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes, para hacer deconstrucciones y construcciones” (p. 142), este autor nos plantea la posibilidad de reconocer los saberes del territorio por medio de la escucha y observación del mismo para tejer en cada uno de los talleres las relaciones, generando una transformación en las prácticas educativas de escuela rural Frailejónal.

De esta forma, el taller nos abrió la oportunidad de conocer a los maestros, a los estudiantes y a la comunidad desde la escucha de su propia voz, en el relato sobre sus costumbres, vivencias, creencias y saberes dando un lugar al diálogo intersubjetivo entre la comunidad que hizo parte de la propuesta.



En concordancia con esto, el taller no solo fue una herramienta de escucha si no también nos ayudó a explorar el territorio logrando una participación activa de la comunidad, el encuentro de sentimientos, de intereses particulares y comunes, reconociendo el taller como “un instrumento válido para la socialización[...]el desarrollo y la construcción de conocimientos actitudes y competencias de una manera participativa y pertinente a las necesidades y cultura de los participantes” (Ghiso, 1999, p.142)

Por lo anterior, durante el proceso de desarrollo de los talleres observamos que cada participante tiene una historia, una crianza y unos saberes previos que condicionan su participación y además dan muestra de algunos componentes muy importante del taller como lo son el poder, la ética, la interacción y el saber, poniendo en relevancia la interacción “que se basa en el conocimiento de la diversidad y desde esta propicia el encuentro. Contextualiza, da pertinencia, valida y legitima todo proceso de creación y construcción del saber” (Ghiso, 1999, p.146).

Así mismo se hizo evidente todo un proceso de construcción desde lo emocional, que conlleva a la sensibilización y humanización frente a las realidad propia y ajena, además el ámbito emocional está implícito en todo aquello que acarrea el planteamiento de un taller que acoja la intención que se tiene en la investigación. Esto sujeto al riesgo de la equivocación, al riesgo de la transformación de aquello que se lleva planeado, logrando entender así que, este dispositivo de investigación rompe con la linealidad, que propone la flexibilidad en el proceso, ya que este tiene una singularidad y es que “todo taller no será igual al anterior” (Ghiso,1999; p. 144).

Generando “una relación emancipadora por y con el saber, se rompe la denominación y el autoritarismo del investigador sobre el sujeto que participa en el desarrollo de dispositivo” (Ghiso,1999; p. 145), es de esta forma que se logró una real interacción con los participantes dando lugar al reencuentro con el saber sobre el territorio, el saber sobre el

sujeto y su cultura que hacen parte de la escuela, de la comunidad, de la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula de clase.

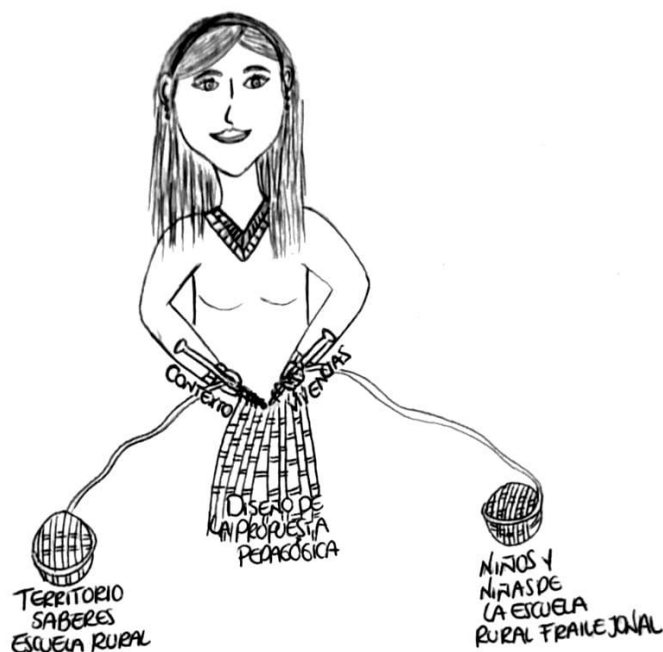
Por otra parte, es importante resaltar como el taller da un lugar al saber atendiendo a la dialogicidad que “expresa y condensa - significación y sentido - el universo de representaciones elaborada por los sujetos a lo largo de sus vidas” (Ghiso,1999; p.146), permitiendo de esta forma que cada práctica, estuviera permeada de expresiones sustentadas en la historicidad del sujeto, tejiendo nuevas relaciones entre el saber territorial, cultural y ancestral con la escuela como mediadora de nuevos proceso para la creación de conocimiento.

Finalmente, el taller también es un dispositivo de organización y análisis en contexto, de los sucesos vivenciados y de los participantes, configurando el taller cómo el “dispositivo de investigaciones pertinente en aquellos proyectos que asuman la complejidad social, la diversidad subjetiva y contextual, los distintos ámbitos, momentos e intereses en los que se construyen socializan y apropian conocimientos ya que permiten modificar las formas de comprender, expresar, sentir y actuar sobre la realidad personal y social” (Ghiso, 1999; p. 152), es decir que, el taller nos convoca a nosotras como maestras, a ser sujetos socio-críticos, desde la reflexión, la transformación y construcción de conocimiento desde una labor conjunta.

## **Capítulo V**

En este apartado se realiza el desarrollo de la propuesta pedagógica en donde se evidencia el tejido de la escuela rural, el territorio y los saberes con los niños y niñas de la escuela rural Frailejonal, en donde se tuvo en cuenta el contexto y las vivencias de los mismos para tejer cada taller y así mismo recoger todo el proceso investigativo que se describió anteriormente. (Ver figura 2)

*Representación del tejido entre el planteamiento de la propuesta y su desarrollo Cap. 4 y 5*



*Figura 2. Elaborado por Alexandra Medina.2020*

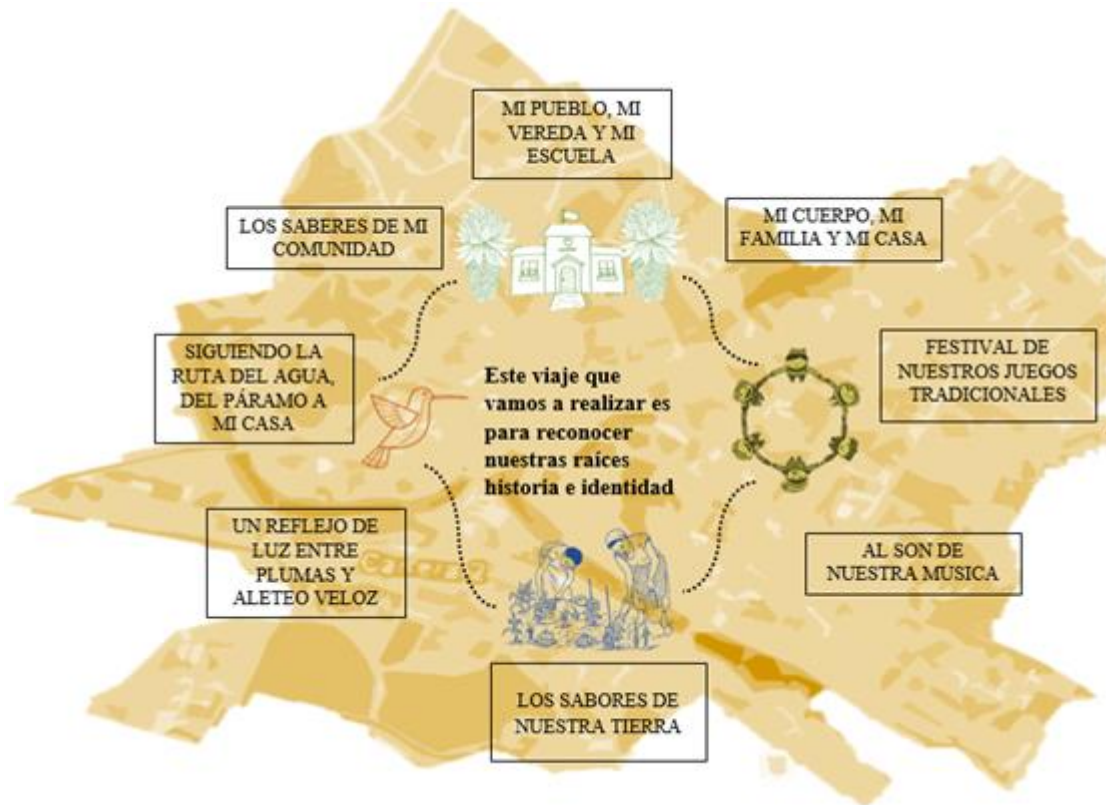
## 5. Estructura de la propuesta pedagógica: Los saberes de mi tierra

En la siguiente figura se pueden evidenciar los talleres que se llevaron a cabo en la escuela rural Frailejonal, los cuales fueron contruidos a partir del reconocimiento del territorio y teniendo en cuenta la problemática que evidenciamos. Es importante resaltar que esta propuesta pedagógica se realizó considerando

las características propias de la vereda en donde la escuela rural, el territorio y los saberes son únicos y autóctonos de

Frailejonal. Esto quiere decir que, al querer implementar esta propuesta en otro contexto, es esencial reconocer y realizar un ejercicio de observación en donde se evidencien las tres categorías (escuela rural, territorio y saberes) acordes al contexto para así realizar el diseño de una propuesta.

*Diagrama de la representación de los talleres en la escuela rural Frailejonal*



*Figura 3. Ilustración por Paola Chiquiza y Alexandra Medina, 2019*

### **5.1 Desarrollo de la propuesta pedagógica**

La posibilidad de re-conocer el territorio desde las voces de los niños y las niñas nos ha permitido desaprender y apropiarse otras lógicas de enseñanza centradas en valorar lo propio, que encarna prácticas y saberes de las comunidades.

Es desde allí que se intenta reconstruir la experiencia vivida con los niños por medio de los talleres que se construyeron de tal manera que se llegara a una continuidad en donde cada experiencia se complementa con la siguiente, buscando desde la perspectiva socio-crítica, un reconocimiento del territorio con el contacto exploratorio real de cada actividad, un contacto en el cual los niños y las niñas tuvieron la posibilidad de expresar su sentir y su ser desde de las diferentes interpretaciones que pudieron construir desde los talleres, vislumbrando la

importancia del diálogo, de la constante reflexión y análisis que se puede propiciar desde la escuela y la educación de manera que el enfoque socio crítico nos guío en el proceso de entretejer las diferentes apreciaciones de los estudiantes encontrando la riqueza que el contacto con el contexto, con el mundo exterior, relación que construyó en un pensamiento que no solo absorbe sin cuestionarse, sino que por el contrario fue invitado a cuestionar, a opinar y refutar mediante la interdialogicidad de la que se disfruta cuando se le da la voz a los más pequeños.

Lo anterior fue retomado por medio de los diarios de campo, las grabaciones y fotografías, se lograron recoger las experiencias vividas con los niños y niñas, además de la participación que tuvo la comunidad con el proceso. Esto se hace evidente a continuación con el desarrollo de cada taller y las reflexiones que se realizaron al respecto, logrando un reencuentro del territorio y sus saberes, reconstruyendo la memoria de las vivencias en la escuela rural Frailejonal. es así como los talleres se convierten en un elemento indispensable como creador de experiencias, de acciones guiadas por la espontaneidad de los estudiantes, permeadas de diálogo, escucha, reflexión y análisis haciendo que esta propuesta pedagógica lograra un acercamiento más humano, comunitario, social y natural.

A continuación, encontrarán la sistematización de cada taller realizado:

### **5.1.1 Primera experiencia: Mi pueblo, mi vereda y mi escuela.**

El presente taller se planteó con el propósito de motivar un reconocimiento del territorio desde vivencias y elementos de la cotidianidad de los niños y las niñas en donde se han tejido diferentes relaciones sociales, culturales y naturales, para lo cual se establecieron tres momentos, que ayudaron al desarrollo de esta experiencia con el proceso de los niños y niñas; la búsqueda del tesoro escondido, mi territorio entre frailejones, páramo y colibríes y mi

escuela como territorio, que hacen del taller “mi pueblo, mi vereda y mi escuela”, un encuentro con el territorio.

En el primer momento “la búsqueda del tesoro escondido”, se inició con un caluroso saludo por parte de los niños y niñas, que con cada día que pasaba la confianza florecía. Ese día bastó con golpear la puerta del salón para que todos los niños corrieran y se abrazaran a nosotras, esos abrazos se sintieron como el comienzo de algo maravilloso y así fue, iniciamos la sesión de apertura a nuestra propuesta pedagógica con el primer momento del taller.

Todos muy animados por el descubrimiento de unas imágenes que habíamos dispuesto para ellos en diferentes lugares de la escuela, con las que pretendíamos incentivar la curiosidad y la memoria, por medio de fotografías de objetos y lugares conocidos por los niños en relación al pueblo de La Calera, a la vereda Frailejona y la escuela, por ende se recolectaron imágenes del parque principal, la plaza de mercado, los colibríes, los frailejones y la biblioteca pública Amadeo Rodríguez sede Frailejona.

Al recolectar todas las imágenes, se abrió el espacio para el diálogo con los niños y niñas en torno a sus vivencias y experiencias que se suscitaron con los objetos y los escenarios observados. Encontrando una relación de los lugares con sus costumbres y sus rituales familiares.

Encontrando diversas experiencias en torno a estas por medio de un círculo y sentados en el pasto con una postura cómoda para dialogar, iniciamos nuestro encuentro de vivencias con una pregunta orientadora: ¿De qué se acuerdan cuando ven esas imágenes?

La plaza de mercado

*Plaza de mercado de La Calera.*



*Fotografía 2. Tomado de la asociación de mercado campesino.*

E1, 2<sup>o1</sup>: “ahhh sí mis papás bajan el domingo a comprar el mercado en la plaza del pueblo”

E2, 2<sup>o</sup>: “Con mis papás cuando vamos a misa comemos un caldo más rico en la plaza” “ahí también uno ve gente tomando cerveza”

E3, 2<sup>o</sup>: “Si yo también voy a la misa y a la plaza, pero solo es el fin de semana”

*Plaza principal de La Calera.*



*Fotografía 3. Tomado de la revista La Gran Sabana 2019*

El parque principal

E1, 2<sup>o</sup>: “yo como helado con mi mamá en ese parque cuando salimos de misa”

E2, Transición: “yo juego con mi hermana cuando vamos al pueblo”

E3, 1<sup>o</sup>: “nosotros solo vamos cuando mi papá paga y uno ve muchooooos niños”

E4, 2<sup>o</sup>: “Allá en la Calera no hay tanto pasto, no hay casi animales ni árboles ni tantas cercas”

*Frailejones*



*Fotografía 4. Tomado de la Corporación Autónoma Regional.*

El frailejón

E1, 2<sup>o</sup>: “esas maticas guardan el agua, aquí antes habían muchaaas”

E2, 1<sup>o</sup>: “por eso es que esta escuela se llama así”

<sup>1</sup> Con esto nos referimos a Estudiante 1 y el grado de escolaridad al cual pertenece, en este caso es segundo grado.

E3, 1º: “cerquita de mi casa uno ve de esas maticas, son suavécitas” E4, 2º: “Aquí si hay Frailejones y en la Calera no hay”

E5, 1º: “Los Frailejones porque ellos atraen el agua hacia la calera para que tengamos más agua incluso, como los Frailejones absorben el agua para que nosotros tengamos más agua en la tierra que en otros países”

*Colibrí del observatorio.*



*Fotografía 5. Paola Chiquiza, 2019.*

### El colibrí

E1, 2º: “aquí uno ve hartos de esos les gustan esas flores amarillitas”

E2, 2º: “Yo conozco el observatorio que hay aquí de colibríes, hay de muchas clases a mí me gusta el pico espada”

E3, 1º: “Son chiquiticos y tienen muchos colores aquí se amañanan”

E4, 2º: “Aquí en Frailejonal encontramos muchos y lo vemos importantes para nosotros porque los hemos visto y es como si los colibríes fueran una persona importante para nosotros”

### Biblioteca pública Amadeo Rodríguez sede Frailejonal



*Fotografía 6. Biblioteca Amadeo Rodríguez sede Frailejonal. Tomado de la biblioteca nacional de Colombia*

E1, 2º: “A veces nos llevan para leer libros o mostrarnos libros por el televisor”

E2, 2º: “También para usar los computadores y jugar ahí”

E3, 2º: “Un día nos llevaron a todos para que la señora de allá nos leyera muchos cuentos”



Nuestro diálogo terminó con el compartir de estas experiencias, acercándonos al territorio de la escuela por medio de las vivencias en relación con los tesoros encontrados, que nos posibilitaron ampliar la mirada del reconocimiento que tienen los niños y niñas de su territorio, llevándonos al siguiente momento en el que se recordó los lugares en los que transitan los niños diariamente.

*Ejercicio de cartografía.*



*Fotografía 6. Alexandra Medina, 2019.*

En el segundo momento “Mi territorio entre frailejones, páramo y colibríes”, dio inicio con un ejercicio de cartografía para reconocer esos lugares que frecuentamos en los recorridos diarios y armas un gran mapa con todos los caminos en el que se evidenciara la relación que hace cada estudiante en estas caminatas cotidianas por su territorio.

En donde cada estudiante dibujó el recorrido que hace de la casa a la escuela teniendo en cuenta los lugares y las particularidades que se encontró en el camino, logrando evidenciar las experiencias que los niños y niñas tienen en interacción con el territorio del cual hacen parte, dándole gran importancia a los frailejones y los colibríes que se podían observar al hacer este recorrido por la vereda.

Además, se realizó un encuentro de la palabra en donde emergieron distintas experiencias en torno al páramo y las frías mañanas en las cuales se desarrollaba su recorrido, generando emociones y sentires desde lo propio. A continuación, se juntarán todos los dibujos para reflexionar sobre los lugares en los que se transita y lo que más destacamos de estos.

Algunas familias quienes al ver la cartografía exhibida en la cartelera escolar nos decían que era muy bueno que los niños hicieran todos esos ejercicios para que ellos aprendieran a cuidar

y no olvidar que en la interacción con el campo también se puede aprender, en una

conversación espontánea unas mamás comentaban:

*Ejercicio de cartografía.*



*Fotografía 7. Alexandra Medina, 2019.*

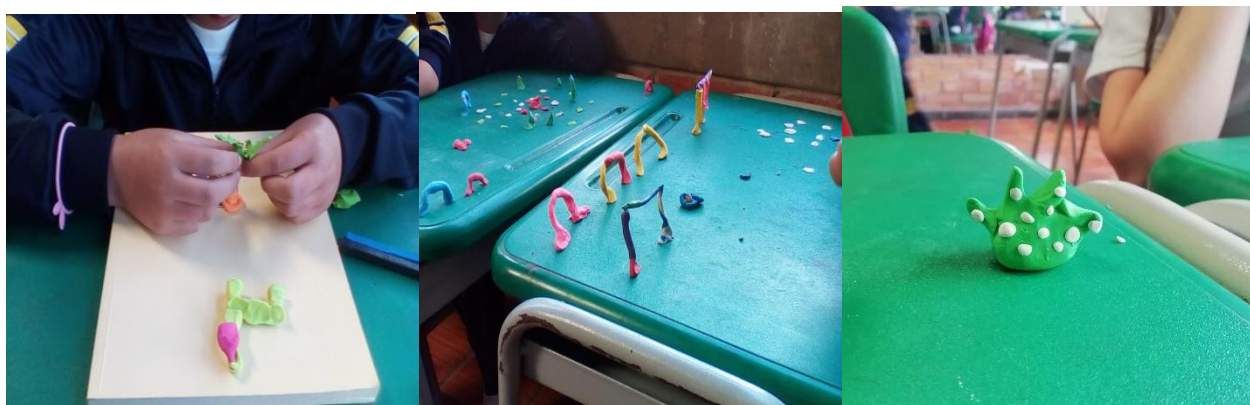
“yo me acuerdo cuando yo era china que mi papá me llevaba a ver con él los animales, a ver como nacían, a ayudarle a sembrar y uno caminaba arto, pero así mismo uno aprendía que había aquí, y eso uno aprendía de todo para defenderse” “yo tuve una profesora que le gustaba sacarnos del salón y yo sí aprendía más así teniendo contacto uno con las plantas una vez nos tocó traer una

mata de maíz con raíz y todo para aprender de las partes de las plantas eso fue muy bonito”

Fue gratificante escuchar las voces de la comunidad, dándole valor a las experiencias realizadas y ratificando nuestra propuesta pedagógica en búsqueda del reconocimiento del territorio, posibilitando la participación de toda la comunidad.

Por último, se dio el tercer momento “Mi escuela como territorio” en el cual se realizó un recorrido por los diferentes espacios de la escuela (el restaurante, las canchas, la biblioteca), en cada uno de estos escenarios se dio lugar a la charla, identificando la importancia de reconocer el territorio en el que habitamos y todo lo que está relacionado con el que lo hace particular y especial para cada persona que vive en la vereda Frailejónal. Todo este diálogo se quiso plasmar por medio de una escultura de plastilina, para que cada niño diera rienda suelta a su creatividad y a sus sentires que surgieron con lo ocurrido a lo largo de toda la experiencia.

*Galería de esculturas en plastilina realizadas por los estudiantes participes de la propuesta.*



*Fotografía 8. Alexandra Medina, 2019.*

**5.1.2 Segunda experiencia: siguiendo la ruta del agua, del páramo a mi casa.**

Este taller se desarrolló con el propósito de generar un reencuentro con el territorio en el que los estudiantes de grado primero, segundo y tercero hicieran un ejercicio de apropiación del agua como un elemento natural que marca un camino cultural, que trae con sí una historia que se ha construido desde el páramo, sus nacimientos de agua y la influencia con los frailejones.

Así mismo se creó una motivación que invitó a los estudiantes a la exploración de otros lugares desde la escuela, pero fuera de ella. En los que se construye conocimientos partiendo del saber que les puede brindar la naturaleza, el diálogo entre pares sobre las apreciaciones personales de cada uno a partir de las vivencias y experiencias planteadas. En este taller se trabajaron tres momentos los cuales fueron planteados teniendo en cuenta el contexto rural y su diversidad anidada en la naturaleza que lo compone.

En el primer momento “El agua como fuente de vida y salud”, inició con un diálogo en el que se les permitió a los estudiantes expresarnos sus conocimientos sobre lo que es el agua y como esta nos brinda vida, salud y alimentación, haciendo intervenciones que invitaron a los niños y niñas a preguntarse desde su cotidianidad.

Cuando se comenzó la experiencia de “El agua como fuente de vida y salud” los estudiantes estaban muy emocionados y todos querían saber el porqué, nosotras estuvimos durante un tiempo preparando el salón para la experiencia que ese día se tenía preparada. Se adecuó el

*Experiencia el agua como fuente de vida.*



*Fotografía 9. Alexandra Medina, 2019.*

espacio de tal forma que quedara oscuro y ambientado con luz azul un paisaje sonoro, formado con un camino de agua, en dos ecosistemas diferentes, el río y el mar, con sonidos de agua que posibilitaron que la imaginación volara.

Al ingresar todos los niños, quedaron sorprendidos y con ganas de saber porque el salón estaba transformado de esa manera, así que después de explorar todos los rincones y dejándose llevar por el sonido, nos acomodamos alrededor del camino de agua para comenzar con una pregunta: ¿Qué es el agua? a lo

que los niños contestaron:

E1, preescolar: “el agua es un líquido que lo utilizamos para muchas cosas como preparar comida”

E2, 1º: “el agua es vida”

E3, 1º: “si profes en el agua viven muchos animalitos”

E4, 1º: “cuando tomamos agua nos sentimos bien, mi mamá dice que el agua es saludable”

E5, 1º: “Aquí en la vereda hay mucha agua, cuando vamos caminando para la casa por la orilla siempre baja agua clarita clarita”

E6, 1º: “Es que aquí llueve mucho mucho, las nubes hacen que llueva tanto, porque las flores necesitan crecer con agua lluvia, por eso es que acá hace tanto frío, porque estamos en un páramo”

Desencadenando otra pregunta ¿De dónde viene el agua que llega a mi casa?

E1, 1º: “Profe pues de la llave”

E2, 2º: “No, el agua viene de un tubo”

Posibilitando una serie de afirmaciones, logrando que los niños y niñas se interesaran por saber cómo llega el agua a la casa logrando que se realizará una investigación con su familia para poder resolver aquella pregunta.

En el segundo momento se inició con el ejercicio de la pregunta: ¿De dónde viene el agua que llega a mi casa? de manera que los niños trajeran desde su familia las ideas que nos permitieran ir construyendo con ellos y desde el saber local la ruta del agua.

Al llegar al salón de clase nos encontramos con unos niños cada vez más llenos de interés por saber sobre su territorio, por contarnos desde las voces de sus familias, aquello que los hace parte de una cultura.

Cuando se abrió el espacio para el diálogo de saberes traídos desde casa los niños y las niñas nos muestran que detrás del grifo del agua hay toda una historia, toda una cultura que ha sido construida a lo largo de los años, un camino que no solo nos guía a la fuente de vida, sino que nos lleva a un saber ancestral que logró entrar en la escuela, esto se hizo evidente en las intervenciones de los estudiantes.

E1, preescolar: “mi papá me contó que el agua que llega a nuestras casas viene de las montañas, que quedan arriba en agua gorda”

E2, 1º: “mi mamá me contó que en agua gorda hay una máquina que hace que el agua de las montañas llegue a las casas”

E3, 1º: “ mi vecino me contó que aquí siempre ha habido mucha agua y que antes había más porque había muchísimos frailejones pero que por culpa de otras personas ya se han acabado”

*Experiencia de camino a un encuentro con la fuente.*



*Fotografía 10. Alexandra Medina, 2019.*

De esta manera se realizó una pequeña apertura al tercer momento *“De camino a un encuentro con la fuente”*

Este tercer momento se desarrolló en torno a una caminata desde la escuela, hasta el lugar donde se encuentra la planta de tratamiento ya que desde allí se observa la montaña donde está el nacimiento del agua. Para iniciar esta caminata inicialmente invitamos a Don Orlando, el fontanero de la vereda quien es oriundo de esta, conoce su historia y cada fuente de agua que hay en Frailejonal.

Don Orlando inicio comentándole a los estudiantes sobre la importancia del agua y ellos le aportaron desde sus experiencias anteriores lo que habían aprendido, esta charla se dio en el transcurso del recorrido, también les contó sobre las plantas que hallamos por el camino y sobre este páramo y sus frailejones, haciendo la diferencia entre los frailejones de monte y los de jardín, un recorrido lleno de riquezas para nosotras al acercarnos seguir aprendiendo de la vereda Frailejonal que tiene mucho por enseñarnos y ser reconocida por todos sus habitantes.

Posteriormente llegando a la planta de tratamiento, Don Orlando desde sus conocimientos y saberes que le han compartido sus ancestros, les cuenta a los niños que *“este nacimiento de agua, que se observa en las lejanas montañas entre las grandes nubes, es el agua que abastece a las familias de Frailejonal”*.

*“Hace parte del Páramo de Chingaza y se le da el nombre de chorro blanco”*, además de compartirnos que *“hace muchos años, sus ancestros tenían que caminar casi dos días para poder llevar el agua por una manguera a todas las casas”*. Confirmando que el agua que llega a la casa no viene de la llave al abrirla y verla caer fácilmente, sino que se debía entender todo el camino que tiene que recorrer el agua para lograr llegar a cada casa y que, gracias a Don Orlando, esta agua puede llegar limpia. Ya que su labor en la planta de

tratamiento era realizar todo un proceso para que el agua sea potable y apta para el consumo

*Experiencia de camino a un encuentro con la fuente.*



Fotografía 11. Alexandra Medina, 2019.

de la comunidad de Frailejonal. Pero además la importancia de respetar el ciclo del agua ya que esta tiene un propósito en la vereda, al encontrarnos en un páramo, la cantidad de agua que baja cada día por los rincones de la carretera, ayudan a que no se acaben los Frailejones ni todas las especies que se alimentan de los frutos y las flores que germinan en cada camino de esta vereda. Por esta razón, se hace necesario cuidar el

agua, cuidar la naturaleza y ayudar a protegerla compartiendo este saber y compromiso con el territorio.

### **5.1.3 Tercera experiencia: un reflejo de luz entre plumas y aleteo veloz.**

Esta experiencia se planteó con el propósito de realizar un reconocimiento de la diversidad biológica en el territorio de la vereda Frailejonal, con relación a las anteriores experiencias en donde el páramo viene siendo una de las riquezas maravillosas en el que habitan diferentes animales y plantas que enriquecen el territorio con su esplendor. Teniendo en cuenta que:

Cundinamarca es un excelente ejemplo de esta diversidad de relaciones entre colibríes, plantas y bosques debido a su riqueza de ecosistemas y hábitats. El departamento cuenta con una muestra increíble de páramos, bosques nublados, bosques húmedos y secos de tierras bajas que albergan más de mil especies de plantas con flores que dependen de los colibríes para su polinización. (Rey, 2018, p.5)

Por esta diversidad biológica y teniendo el páramo como el escenario de la escuela rural Frailejonal, se logra enriquecer este taller que se enfoca en la diversidad de colibríes que habitan en el territorio.

En el primer momento “las aves de mi territorio” se pretendió ahondar sobre los saberes de los niños y las niñas en torno a las aves que podemos reconocer en nuestro territorio Frailejonal, con ayuda de unas imágenes (patos, gallinas, colibríes, pájaros, pingüinos) las cuales provocaron el diálogo con los niños y niñas, al interactuar con estas y reconocer su particularidad en cuanto al hábitat que estas frecuentan.

Los niños reconocieron con gran emoción las aves que para ellos hacen parte del territorio Frailejonal, porque frecuentemente las observan en su casa o en las casas vecinas al caminar por los largos senderos de la vereda. Además, establecieron la diferencia de los animales que pueden encontrar en el pueblo y los que ven a su alrededor en el territorio. Se generó un ambiente de trabajo donde los niños pudieron gestar una conversación entre ellos en torno a las imágenes presentadas y las experiencias que tenían en torno a estas.

Dentro del diálogo mencionan:

E1, 2º: “Yo tengo muchas gallinas en mi casa, de esas que se ven en la foto”

E2, preescolar: “Cerca a mi casa yo veo patos y pingüinos”

E3, 1º: “Nooo aquí no se ven pingüinos”

E4, 1º: “Los pingüinos están donde hace más frío, yo en mi casa tengo gallinas y también colibríes”

E5, 2º: “Los colibríes están en todo lado, aquí en la escuela también se ven”

E6, 2º: “A los colibríes les gusta el frío por eso se la pasan aquí”

E7, preescolar: “Y les gustan los árboles”

Con este diálogo se da inicio a la experiencia en donde se ubican las imágenes en un dibujo de un paisaje en el tablero, para que los niños logran recordar y compartir sus



experiencias en torno a las aves que se les presentaron y las emociones que vislumbraron con estos animales, algunos cercanos a ellos y otros que algunos no conocían.

En esta conversación se reconocieron que algunas aves habitan en el territorio de la vereda Frailejonal. Teniendo en cuenta sus conocimientos previos y las características particulares de las aves de las imágenes, logrando que las ubicaran en el dibujo de esta manera:

La estudiante 1 ubicó el colibrí en las flores, generando un diálogo entre los niños, teniendo a esta ave en su foco de atención.

E1, 2º: “Ese es el lugar del colibrí porque está chupando la flor”

E2, 1º: “Sí ellos están en las flores, aquí se ven” (señalando las flores que se observan desde la ventana)

E3, preescolar: “Sí ellos tienen el pico largo”

E4, 1º: “Unos lo tienen largo y otros más cortico”

E5, 1º: “Para chupar el néctar de todas las flores”

E6, 2º: “Tiene plumas de diferentes colores y brillan”

E7, 2º: “Viven en las ramitas del árbol”

E8, 1º: “Sí viven en un nido, para protegerse del frío”

En el segundo momento “El páramo es el hogar del colibrí”, se recogieron todos los testimonios de los niños y niñas con los que se puede mostrar como el colibrí es el ave que más les llama la atención y de la cual tienen gran conocimiento al ser muy reconocida en el territorio. Retomando sus particularidades y la importancia de estas aves en el territorio, como su largo pico con el cual pueden chupar el néctar de las flores y gracias a los diferentes tamaños de este, pueden chupar el néctar de distintas flores sin importar el tamaño de su tallo.

*Experiencia de los colibríes.*



*Fotografía 12. Paola Chiquiza, 2019.*

*Experiencia de los colibríes.*



*Fotografía 13. Paola Chiquiza, 2019.*

Por otro lado, se retomaron los aportes en torno a su hábitat, ya que siendo este territorio un páramo, posibilita que sea un ecosistema adecuado para el desarrollo de estos animales y por esto se pueden observar con sólo adoptar una postura adecuada para escuchar atentamente su canto y su rápido aleteo que anuncia la llegada de esta hermosa ave en alguna flor de la escuela, posándose frente a ella para alimentarse y regalar a todo su público un mágico momento, pero así mismo fugaz.

Con las reflexiones anteriores, se dio paso a la creatividad y la expresión de cada niño por medio de una creación artística en donde el objetivo era recrear el ave que más les haya cautivado y crearle su hábitat para que pueda vivir.

Todos los niños y niñas con gran emoción por el ejercicio, logrando crear diferentes obras artísticas en torno al colibrí, esculpiendo con plastilina cada detalle que los componen, generando un reconocimiento de esta gran ave que hace parte del territorio y de la identidad del mismo.

Por lo anterior, los niños evidencian la importancia de los colibríes en su territorio, por ende se despierta un sentimiento de cuidado y respeto por estos animales al crear grandes nidos para que se puedan resguardar del frío y de otros animales que les puedan hacer daño, además de tener un hogar seguro para sus crías, entendiendo que todos los animales cumplen una función en el ecosistema y por tal motivo todos los seres vivos que habitan el territorio de Frailejónal deben de ser cuidados y preservados.

En el tercer momento “avistamiento de colibríes en mi tierra” se desarrolló una visita al observatorio de colibríes que se encuentra en la vereda Frailejónal, partiendo de las

experiencias que se desarrollaron anteriormente para que este ejercicio les brindara interés por descubrir las maravillosas cosas que se encuentran en su territorio.

Para nosotras como maestras, fue una gran sorpresa encontrarnos con este lugar dentro de la vereda, ya que reivindica nuestro interés por el reconocimiento de los saberes que están aleteando fugazmente por cada lugar de la vereda Frailejonal.

Así que, para dar cierre a esta hermosa experiencia, nos encaminamos con los niños y niñas a una aventura por el territorio para ir en busca de nuestro tesoro de plumas brillantes y de veloz aleteo, por medio de una caminata desde la escuela hasta el observatorio de colibríes, en donde también la emoción de los niños se sentía en cada paso y los sentires que las familias les habían transmitido a cada uno al acoger esta experiencia como un reconocimiento a la diversidad biológica de su territorio.

Por otro lado, al llegar al observatorio los niños ingresaron atentos y silenciosos, con los sentidos bien alerta, para recorrer cada árbol y cada flor con la mirada y lograr observar las maravillas que vuelan de un lado a otro, alimentándose del néctar de las flores y de los bebederos que les disponen en distintos puntos del lugar para atender a todos los colibríes del territorio. En este escenario se logró poner en contexto todos los saberes y experiencias que se reconstruyeron en la escuela en torno a esta ave y gracias a la hospitalidad de su creadora la señora Victoria, nos dejamos deslumbrar por la majestuosidad de cada aleteo que fugazmente iban y venían de un lado para otro, al lado de todos nosotros.

Finalmente, queremos resaltar la gran labor que realiza la señora Victoria al adecuar un lugar para preservar estas aves tan increíbles que hay en Colombia, cerrando con sus palabras:

“El que viene a visitar un colibrí es porque tiene un corazón con alas”

(Victoria Lizarralde)

#### **5.1.4 Cuarta experiencia: los saberes de mi comunidad.**

El presente taller se realizó con el propósito de generar un espacio de encuentro con la comunidad de manera que los niños conocieran y compartieran aquellos saberes. Tejiendo el reconocimiento del territorio, uniendo diferentes interpretaciones; saber ancestral, vivencias y formas de vida que hacen parte de la vereda Frailejona.

Este taller tuvo lugar en dos momentos el primero “mi territorio” un ejercicio de construcción de una entrevista para la comunidad en la cual por grupos jugamos a hacer como si fueran unos entrevistadores. Teniendo como finalidad con este juego de roles, que los niños realizarán preguntas sobre el territorio y la comunidad para poderlas poner en contexto más adelante.

Durante el juego cada equipo puso nombre a su programa y asumieron diferentes roles para representar a personas de la vereda, posteriormente se presentaron trayendo a colación preguntas muy interesantes las cuales serían utilizadas en el segundo momento del taller “entrevista a mis vecinos” momento en el cual se planteó un recorrido por la vereda para hacer entrevistas por el camino a personas que encontráramos.

El primer entrevistado es el padre de una estudiante del grado transición, el segundo es el señor de la tienda que está cerca a la escuela y la tercera es una mamá de un estudiante del grado primero. Estas entrevistas se realizaron en tres puntos distintos de la vereda por donde íbamos haciendo la caminata.

A continuación, se presentan las preguntas que los niños y niñas realizaron a los distintos habitantes de la vereda:

¿A qué se dedica?

H1: “Yo trabajo acá en el campo

H2: “Yo me dedico desde que llegué a vivir aquí a la tienda, vendo mercadito, dulces, cerveza y también vendo el gas para las familias.”

H3: “pues yo me dedico a los oficios de la casa, en veces voy y le ayudo a mi esposo a ordeñar y cuando me queda tiempo vengo que le ayudó a la señora del restaurante.”

¿Qué es lo que más le gusta de la vereda Frailejonal?

H1: “Bueno pues a mí me gusta que uno aquí respira aire fresco, y todos los animalitos que uno ve, yo sí vivo muy contenta porque uno aquí está tranquilo.”

H2: “cada uno hace que este sea un lugar de perrenque, de grandeza, lo mejor es la escuela porque ustedes aprenden a ser buenas personas”

H3: “A mí lo que más me gusta de esta vereda es la gente todos somos amables y nos colaboramos y pues que así como ustedes son amiguitos algunos somos amigos desde la escuela y eso es muy bonito.”

¿Algo bonito que se acuerde sobre la vereda?

H1: “lo más bonito que me acuerdo es cuando hacemos las reuniones en el salón comunal en navidad porque todos compartimos, los niños juegan y uno se distrae viéndolos divertirse”

H2: “jumm pues yo me acuerdo cuando ere chinito que uno jugaba más bueno, eso uno jugaba, golosa, yermis, y eso cuando hacían los vasares no reunimos varios para jugar a bailar alrededor de las sillas, encostados, eso uno jugaba mucho porque como aquí todo es tranquilo.”

H3: un recuerdo bonito cuando yo los veo a ustedes jugar aquí en la escuela con los trompos y a saltar lazo yo también jugaba a eso a veces hasta le dan ganas a uno de jugar con ustedes”

Con estas entrevistas logramos conocer a la comunidad de la vereda y darle una importancia a su voz dentro de la escuela, comprendiendo sus saberes y la relación que estos tienen con el territorio. Por medio de esta actividad y cada experiencia compartida que llega al corazón en medio de la alegría y las risas de los estudiantes, cada vez logramos puntadas más cercanas a nuestro objetivo.

### **5.1.5 Quinta experiencia: festival de nuestros juegos tradicionales.**

Este taller se retoma de una experiencia gestada desde la práctica pedagógica en el Gimnasio Campestre los Arrayanes, una escuela alternativa ubicada en la vereda San José en el municipio de la Calera. En donde se realizó un festival de juegos que recogieron la tradición cultural del territorio en donde está ubicada la institución, en compañía de nuestras compañeras de práctica y la maestra Rosa María Galindo. La pertinencia de este taller en nuestra propuesta pedagógica, tiene que ver con la posibilidad que nos brinda de interactuar con los estudiantes adentrándonos un poco a su cultura por medio del juego y las rondas tradicionales. Recordando esos juegos que han pasado de generación en generación y que hacen parte de la identidad de su territorio.

Antes de dar inicio con el festival de nuestros juegos tradicionales, se realizó una indagación con las familias de nuestros estudiantes, en donde se abordó la siguiente pregunta: ¿A qué jugaban nuestros padres y abuelos?

En la escuela realizamos un momento de socialización, en el que los niños nos contaron uno a uno a qué jugaban sus padres y abuelos:

E1, 2º: “mi mamá jugaba a saltar lazo y golosa y mi papito jugaba con sus amigos yermis y a la correíta caliente”

E2, 1º: “mis papás también jugaban yermis y a mi mamá todavía le gusta jugar golosa con nosotros en la casa” “mi papá él sí le gustaba mucho jugar al trompo, él es muy bueno sabe muchos trucos” E3, 1º: “mi mamá jugaba a las escondidas, saltaba lazo, jugaba chicle americano y carreras de costales” E4, 2º: “a mi mami le gustaba jugar parques a los policías y ladrones porque ella siempre les ganaba a los chinos corriendo y no se dejaba atrapar” E5, 2º: “siii mi papá jugaba con su mamá en la escuela a los policías y ladrones y también jugaban a

la lleva y en los bazares que hacían antes, hacían competencias de llevar un pimpón en una cuchara sin dejarlo caer”

Esta sesión tuvo una participación animada y logramos evidenciar que muchos padres jugaban juntos cuando eran niños y que hay juegos que todavía se practican.

*Experiencia festival de juegos tradicionales.*



*Fotografía 14. Alexandra Medina, 2019.*

Posterior a este ejercicio de socialización les hicimos la invitación a los estudiantes para la siguiente clase de venir en sudadera o con ropa que se pudiera ensuciar para participar de nuestro gran festival de juegos tradicionales.

Este fue el segundo momento del taller y donde se evidenciaron distintas emociones en los niños y niñas, por los juegos que se llevaron a cabo. Este momento se organizó teniendo en cuenta los juegos más destacados por los niños y las niñas, en donde se encontraban el gato y el ratón, la golosa, los encostalados, las carreritas, las cogidas y el trompo. Es importante compartir la emoción de los estudiantes por esta experiencia.

E1, 1°: “profé ya vamos ya que yo quiero saber a qué vamos a jugar”

E2,1° “uy yo quieero jugar a la golosa yo soy súper buena, con mi hermana practicamos arto en la casa”

Sin más espera bajamos a las canchas en donde ya todo estaba dispuesto para el juego de la golosa, teniéndola pintada en el piso con tiza, un juego de escalera hecho en papel que nos esperaba en la biblioteca y otros tantos juegos que estaban preparados.

Iniciamos con una ronda del repertorio de Luis Pescetti “si tu chanco engorda”

“Si tu chanco engorda, hazlo adelgazar.

No le des azúcar, ni salsas, ni pan.

Oink Oink. Oink oink.

Es un cerdo ese chanco. (bis)

Oink Oink. Oink oink.

Si está gordo, hazlo adelgazar (bis)”

De esta manera se dio apertura al Festival de juegos, todos estaban ansiosos, llenos de expectativa, con ganas de compartir y de disfrutar una mañana para jugar con sus amigos y amigas. Logramos evidenciar como todos los niños desde preescolar a segundo, disfrutaron de esta experiencia y afianzaron lazos de amistad al compartir emociones. Observamos que se ayudaban entre ellos y los niños más grandes cuidaban a sus compañeros de preescolar, pero igualmente los hacían partícipes de esta experiencia al enseñarles los distintos juegos que realizamos.

El último juego que se realizó fue iniciativa de algunos estudiantes al querer enseñarnos un juego tradicional de ellos en la escuela. Nos compartieron que se llamaba “El tiburón” y consistía en ubicarnos en la parte más alta de una montaña que se encuentra en el parque, para que uno de los estudiantes se ubicara debajo de ella y con sus manos poder capturar a cada uno, convirtiéndolo en tiburón y bajando a la ayuda de su compañero.

Para finalizar esta mañana, podemos afirmar que todos estábamos muy cansados y nos sentamos en el pasto para compartir las experiencias y sensaciones que se habían suscitado en torno a la pregunta: ¿Por qué estos juegos son tradicionales?

El, 2º: “uyyy profé yo estoy muy cansado, pero me gustó mucho, yo creo que porque mi mamá los jugaba”



E2, 2º: “pues yo creo que son juegos tradicionales porque hasta mi abuela los jugaba cuando era niña como yo”

E3, 1º: “Yo aveces juego a las escondidas con mis papás”

Por medio de este taller, logramos compartir experiencias con los niños y niñas en torno a la tradición de sus familias y también la influencia que tiene el territorio para gestar unas relaciones particulares, como se evidencio en el juego que los niños y niñas nos enseñaron, que se construyó gracias a la interacción de los habitantes con el territorio.

#### **5.1.6 Sexta experiencia: mi cuerpo, mi familia y mi casa.**

Este taller se realizó con el objetivo de propiciar un reconocimiento del cuerpo como territorio, donde hace parte la familia y la casa. Trabajando conectados por un mismo bienestar en donde se reconoce como parte de un territorio de cultura y tradición, como lo menciona el doctor Abadio Green (2018):

De hecho, para nosotros la tierra y el cuerpo es una misma cosa. Además, muchos órganos que están en el cuerpo son colectivos. En el cuerpo todos los órganos funcionan de manera colectiva: corazón, cerebro, estómago, hígado, los músculos, los ojos, la boca. Todos trabajan de manera interconectada para que el organismo funcione. Este principio de colectividad orgánica es clave en nuestra concepción del mundo. (p.60)

Se refleja un tejido con el cuidado de lo propio, creando identidad, retomando el territorio desde diferentes perspectivas que hacen parte de su cotidianidad.

El primer momento de esta experiencia es llamado “*mi cuerpo como territorio*”, en donde se recogieron las perspectivas que se han construido de territorio:

E1, 2º: “el territorio es donde vivimos y debemos cuidarlo”

E2, 2º: “Es a donde uno vive”

E3, transición: “en nuestro territorio trabajan nuestros papás, están nuestras casas y la escuela.”

¿nuestro cuerpo será un territorio?

E1, 2º: “sí porque también tenemos que cuidarlo y respetarlo”

¿cómo cuidamos el territorio?

E2, 2º: “cuidando los animales como los colibríes, las plantas, cuidando el agua, no botando basura y ayudándonos entre nosotros”

Después de este momento introductorio, nos dirigimos a la cancha para realizar la siguiente experiencia, en donde los estudiantes deberán tomar una tiza y ayudar a sus compañeros para dibujar la silueta de su cuerpo en el suelo. Dentro de esta silueta se van a dibujar ellos mismos reconociendo sus rasgos físicos, logrando al final un conjunto de siluetas particulares entre sí que comparten un mismo espacio.

A manera de cierre y con las comprensiones que se lograron establecer en torno al cuerpo y todo lo que habita dentro de él, formando un territorio con identidad.

Se retomaron los sentires de los niños y niñas al participar de la experiencia:

E1, 2º: “yo aprendí que nuestro cuerpo es muy importante porque nos pertenece y debemos cuidarlo”

E2, 1º: “yo aprendí que, así como cuidamos nuestro cuerpo y lo respetamos debemos cuidar y respetar el de los demás.”

Esta participación nos llenó de emoción y de ganas para continuar con nuestro proceso, ya que podemos apreciar que el sentir frente al cuidado del cuerpo se relaciona con el territorio,

*Experiencia Mi cuerpo como territorio.*



Fotografía 15. Alexandra Medina, 2019.

entendiendo que se debe cuidar, además de respetar lo nuestro y lo ajeno. Construyendo paso a paso los hilos que nos llevan a una transformación colectiva.

En el tercer momento “*Mi familia como territorio*”, se rescatan las relaciones que

posibilitan una construcción cultural, de saberes,

tradiciones y emociones. De acuerdo con el doctor Abadio Green: “Si yo profundizo bien en mi cultura y en mi tradición, soy capaz de aprender en cualquier momento el conocimiento de mi pueblo y el conocimiento de otros pueblos.” (p.67). Invitando en esta experiencia a los niños y niñas que indaguen sobre su cultura y aprendan los saberes locales del territorio.

En esta experiencia nos encontrábamos todos en la cancha y les pedimos a los niños que buscaran una piedra que les llamara la atención, ellos se dispersaron por la cancha y llegaron con la piedrita al centro de la cancha. Está era la representación de la familia y cada uno tenía que pintarla con los colores que más les gustaban pensando en cómo les gustaría ver a su familia.

Luego, nos sentamos en círculo y se les preguntó cómo se relacionaba su familia con su territorio y por turnos empezaron a levantar sus manos para participar:

E1,1º: “nuestra familia es muy importante y por eso nosotros debemos cuidarla, así como debemos cuidar el territorio donde tenemos nuestras casas”

E2,2º: “pues es que nuestras familias también son un territorio porque es nuestra y nos enseñan, nos dan amor y todos nos ayudamos”

Después de esta socialización en donde la familia es un espacio de confianza, amor, respeto, cuidado y hace parte de cada uno como territorio. De manera simbólica se entregó la piedra a un compañero, para que este la cuida. Teniendo esta acción un significado especial, ya que

cada uno compartió algo que lo simboliza por medio de la relación de confianza que a creado con ese otro. Reconociendo que el territorio lo formamos todos por medio de la interacción basada en el respeto por lo diferente.

#### **5.1.7 Séptima experiencia: al son de nuestra música y los sabores de nuestra tierra**

Este taller se planteó con el propósito de realizar un reencuentro desde la música, desde las semillas y las comidas tradicionales del territorio. Estaba organizado en tres momentos; “soy semilla”, “al calor del fogón y el sabor de mi tierra” y “la música de mis abuelos”.

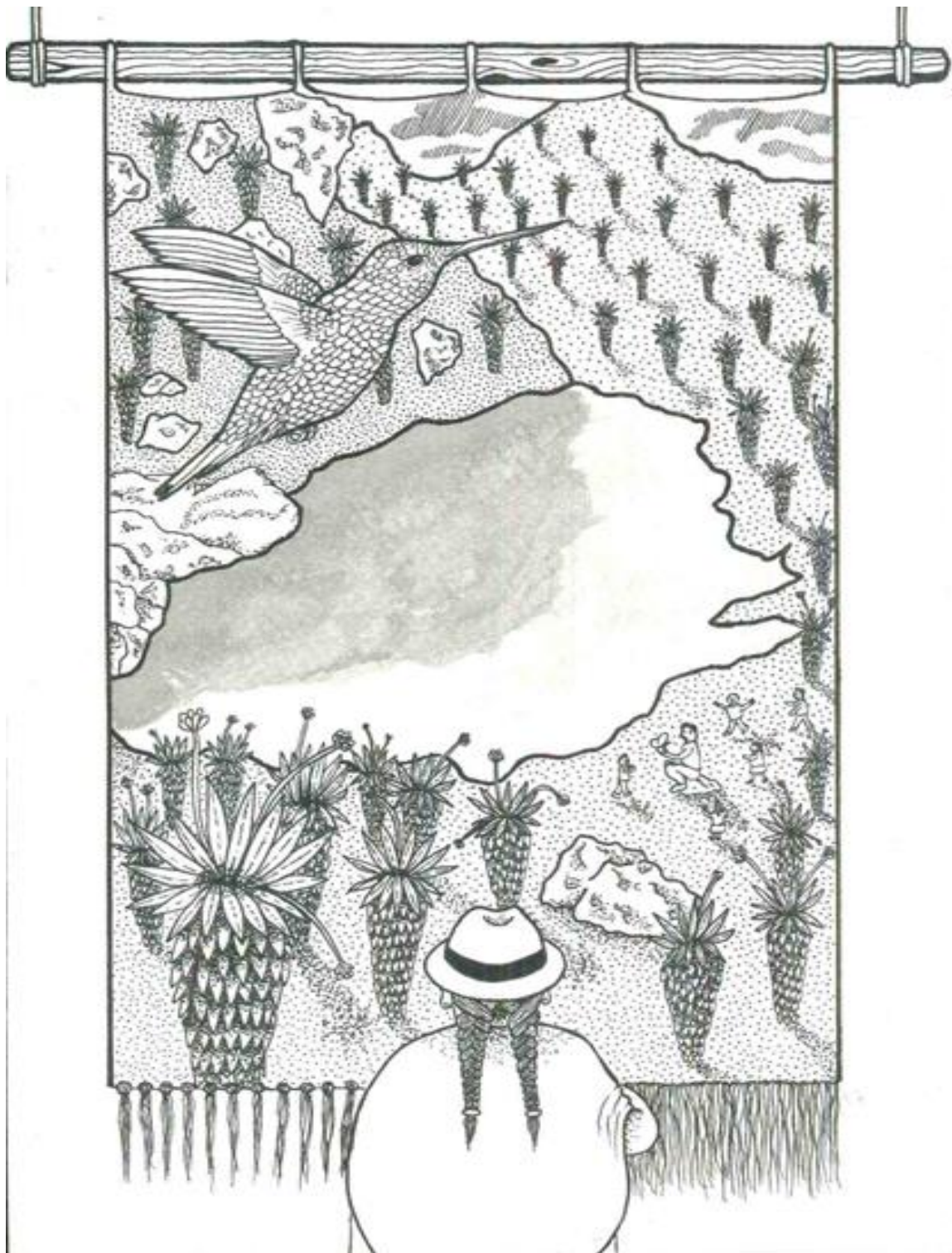
El primer momento se realizaría un ejercicio de creación de una mándala con semillas propias del territorio y luego un ejercicio de siembra dirigido por un padre de familia experto en el cultivo de maíz.

En el segundo momento se realizaría un ejercicio de molienda de maíz, y preparación de arepas de maíz pelado el cual estaría dirigido por un habitante de La Calera que pretendía compartir sus saberes gastronómicos.

Finalmente, como cierre de todos los talleres realizaríamos el tercer momento, en donde se dispondría un espacio como galería, en donde se logrará mostrar todo el proceso que se realizó con los estudiantes en cada experiencia. Además, se tendría el acompañamiento de un grupo de música, autóctona del territorio para que la comunidad de la vereda, junto con los niños y todos los maestros, logran compartir las vivencias que dejó la propuesta pedagógica.

Sin embargo, no fue posible realizar estas intervenciones por la situación de salud pública que se presenta en todo el mundo, debido a la pandemia del COVID- 19. Lo cual imposibilitó el desarrollo normal de las actividades en el país, generando que se suspendieran los talleres finales.

*Representación gráfica de las categorías de análisis en la escuela rural Frailejonal.*



*Figura 4. Ilustración por NN Engendro (Carlos Martin Venegas, 2020)*

## **5.2 Un caminar por el reencuentro con los saberes del territorio: categorías de análisis.**

*El tejedor conoce la urdimbre, sabe de las diferentes calidades de sus estambres, de los pequeños nudos que puede encontrar en el camino de su lanzadera, sus dedos son hábiles para reconocer la textura de los hilos que va a entramar. El tejedor sabe que el tejido final, - su creación -, depende de su conocimiento, de su habilidad en el manejo de las herramientas, de su capacidad para manejar las tensiones entre la urdimbre y la trama. Es decir, su saber relacionar todos los elementos que se conjugan en una labor acabada.*

*(Tezanos, 1996, p.1)*

En este apartado se presentan los resultados de la experiencia vivida con los niños y las niñas, en donde se retomó el tejido desde la metáfora descrita por la maestra Araceli De Tezanos, ya que se entretejen hilos que llevan a una construcción social del conocimiento. Es desde allí que se reconoce al maestro como un tejedor de conocimientos y experiencias en el quehacer diario de la escuela.

Lo que nos llevó a pensarnos en nuestra labor como maestras, reencontrándonos con nuestras raíces campesinas y abriendo la mirada sobre el territorio, entendiendo que allí se dan unas relaciones e interacciones que transforman a la comunidad. Por lo tanto, el territorio es un tejido permeado de experiencias, que requieren de creer en otras formas posibles de educación para transformar la misma de la mano de nuestros estudiantes.

Siendo el maestro un tejedor de conocimiento, requiere que reconozca también unos elementos que hacen parte del tejido para que le pueda dar forma y vida; la urdimbre, entendiendo que esta representa la comunidad escolar y la trama que simboliza al territorio con los saberes de los habitantes de la vereda Frailejonal. Generando que el tejedor sea el encargado de relacionar la urdimbre y la trama, para lograr un tejido de saberes en donde estos dos elementos se complementan el uno al otro y se vuelven indispensables para desarrollar grandes experiencias llenas de riqueza e identidad.

De allí la metáfora, que se inicia con una puntada desencadenando todo un tejido de relaciones, dando paso a análisis y reflexiones individuales y conjuntas desde la escucha, el sentir y el ser como maestras tejedoras. Esta propuesta pedagógica fue construida desde la observación, la dialogicidad y la escucha activa entre los niños, las niñas, la comunidad, la escuela y nosotras las maestras en formación, dando lugar a unas experiencias en donde convergen los saberes de los habitantes de la comunidad que se han configurado en este territorio.

En este apartado se evidencia el análisis en donde se retoman las experiencias que se realizaron con los niños y las niñas de la escuela rural Frailejonal, haciendo necesaria una sistematización, la cual se interpretó como el proceso en el que se reflexionan las voces, los sentires, el lenguaje, las vivencias e interpretaciones que se construyeron durante la puesta en práctica, dando sentido a aquellos nuevos conocimientos que emergieron con el caminar de la propuesta.

A lo largo de esta propuesta pedagógica se recogen diferentes referentes teóricos que orientaron cada taller, dando lugar a una relación entre los saberes de la comunidad y los saberes previos de los estudiantes junto con la escuela, logrando dar cuenta de los procesos que se gestaron. Esto nos invita a una reflexión de las experiencias hiladas a las vivencias con los niños y las niñas desde la búsqueda intencionada, enfocada al reconocimiento de los saberes que tienen y que se reconstruyeron con las familias que hacen parte de la escuela Frailejonal, para lo cual retomamos a Marco Raúl Mejía quien expresa que:

La actividad educativa construye un puente entre las imágenes, saberes previos, patrones y elementos culturales, representaciones y símbolos, es decir, entre la estructura previa – construida según el lenguaje habermasiano en el “mundo de la vida” -- con la que llegan los actores, y los procesos críticos planteados desde las diferentes prácticas. (Mejía, 2011; p.93)

Este maestro nos invita a pensarnos en una educación y en un proceso de investigación en el que se logre recoger las voces y saberes de todos los sujetos involucrados. Por esta razón al sistematizar cada taller realizado, se encontraron puntos en común con los cuales se abre el camino a tres categorías de análisis que nos posibilitan una reflexión constante del reconocimiento del territorio con los niños y niñas de la escuela Frailejón.

- *De la fugacidad del colibrí a la paciencia del frailejón*
- *Los jueguitos de mi tierra, de mis padres, mis abuelos y mi comunidad*
- *La escuela, mis saberes y las románticas mañanas de un maestro en nuestra tierra.*

### **5.2.1 De la fugacidad del colibrí a la paciencia del frailejón.**

Esta categoría surge y hace referencia al ejercicio de exploración y reencuentro que se dió con el territorio a través de sus elementos más representativos como los son el colibrí y los frailejones, así mimos encontramos en estas palabras la labor del maestro tejedor que puntada tras puntada encuentra junto con los estudiantes la relación estrecha y maravillosa que existe entre la educación y la biodiversidad de esta vereda. encontrado la trama en las vivencias y experiencias que surgieron de los diferentes talleres planteados.

Que mejor apertura a esta categoría que las palabras de mi abuelo Jorge Eliecer Venegas quien al saber de nuestro proyecto y comentarle que íbamos a realizar un taller de colibríes el espontáneamente las recito, consideramos que no hay mejor inicio para este recorrido ya que él es habitante de La Calera hace más de 79 años y como conocedor de la diversidad nos invitó a conocer estas maravillosas aves y otras bellezas naturales que hacen parte de las

diferentes veredas de La Calera.

*Tominejo o picaflor  
diminuto de plumaje encantador  
cuelga su nido en lugares silenciosos*



*se precipita sobre las flores  
para chuparles el néctar que poseen.  
(Venegas,2019.)*

En esta categoría se realiza un bello tejido en donde los talleres son los tres hilos que se entretajan en torno a la diversidad biológica del territorio de la vereda Frailejonal, cada uno de estos hilos trae con sí una esencia que permea de magia ancestral nuestro proyecto acercándonos a las raíces del territorio, a los saberes que han sido guardados por generaciones, de los estudiantes y la comunidad como sujetos que los representan, apropian y comparten.

El primer hilo es del color de un tesoro escondido que para encontrarlo inicia con un recorrido por el reconocimiento de la vereda y de la escuela en relación a su territorio al cual llamamos *“Mi pueblo, mi vereda y mi escuela”* en donde germinan los frailejones y la relación que este tiene con el agua, de allí nace el segundo hilo del color de la fuente de vida al cual llamamos *“Siguiendo la ruta del agua, del páramo a mi casa”* y finalmente el hilo del color de la fugacidad del colibrí que le da vida al páramo que envuelve el territorio de la vereda Frailejonal a través del taller *“Un reflejo de luz entre plumas y el aleteo veloz”*.

En este diálogo se retomaron los saberes previos de los niños y niñas, ya que se acudió a su memoria y a sus vivencias por medio de las imágenes, posibilitando el compartir de experiencias en torno al territorio del pueblo, de la vereda y de la escuela. Dichas experiencias nos lleva a retomar las palabras de Pérez citadas por Mejía *“ la pedagogía debe ser realizada en coherencia con la filosofía que da identidad a los territorios que habita la escuela”* (Mejía, 2016, p. 6) palabras que recogen la grandeza de este ejercicio en cuanto se recata ese saber local, propio del territorio que transita en cada uno de los estudiantes, resulta interesante poder observar desde dentro y desde fuera como un ejercicio de recuerdos, de relación con la cotidianidad tiene la capacidad de generar identidad, de construir un sentir de lo comunitario, de lo cooperativo y de lo cultural.

En este diálogo nos encontramos con algunas reflexiones por parte de los estudiantes, una de ellas muy especial “en nuestra vereda hay cosas muy bonitas, sino que casi no salimos, deberíamos salir más a hacer exploraciones para conocer más cosas como Tadeo el de la película ” E4 , 1º ella hace esta relación para mostrar su necesidad y gusto por realizar ejercicios de exploración como el personaje principal de la película “Las aventuras de Tadeo Jones” un arqueólogo que vive experiencia asombrosas en sus viajes, esta película fue vista con los estudiantes en una jornada de recreación. Desde la voz de esta chiquita es posible visibilizar la importancia de hacer escuela en otros espacios, de enseñar no solo en un salón de clase hay mucho por conocer y reconocer desde los territorios.

Se debe agregar que, la mayoría de experiencias que se compartieron con los estudiantes dentro de la escuela y en sus alrededores son en relación con un sujeto o un objeto, el cual hace que se recuerde, ya que la experiencia es eso que marca y desarrolla el ser, en este caso gracias a la interacción con el territorio y con la comunidad, se pueden gestar grandes vivencias. Encontramos que el diálogo es esencial en el proceso de reencuentro con los saberes de los estudiantes, es allí en donde se encuentra la riqueza de sus experiencias y se puede apreciar sus reflexiones colectivas construyendo entre ellos nuevos pensamientos, formas de interpretar su territorio y el mundo, como lo menciona Mejía (2016):

Se refiere al diálogo de los participantes en un círculo de cultura para lograr romper el silencio y hacer que emerjan las voces que harán el paso de una conciencia ingenua a una transitiva y crítica y a través de ello construyen su realidad desde el lenguaje en una actividad en donde quien acompaña estos procesos replantea la educación bancaria y la autoridad cognitiva que soporta para convertirse en un mediador cultural que sabe que va al acto educativo como un aprendiz, en donde sabe escuchar, sabe desaprender y se reconoce en la diferencia de cosmogonías haciendo real que todo el que enseña aprende y el que aprende enseña. (p.48 - 49)

Es a partir de esta dialogo que menciona Mejía el cual se dio constantemente con los estudiantes que encontramos nuestro papel como maestras posibilitadoras de relaciones

dialógicas, desde una escucha sensible aprendiendo de ella, pero además capaz de enseñar, aprender y desaprender de la voz de los niños y las niñas que hacen parte de nuestro proyecto de investigación, encontrando nuevamente raíces de saberes que se tejen para transformar.

*Experiencia de camino a un reencuentro con la fuente.*



Fotografía 16. Alexandra Medina, 2019.

Así mismo en este maravilloso hilar de nuestro primer taller en el que como lo mencionamos en la sistematización se realizó un ejercicio cartográfico se logró evidenciar cómo los niños desde sus formas aprecias las caminatas, el contacto con la naturaleza, esos toques comunitarios que encuentran en el camino de la casa a la escuela, ya sea caminando, en caballo, en moto o en las rutas veredales, cada uno guarda en su memoria los lugares y las personas más significativas en ese largo corto recorrido que como

diría Don Noel Perdigón “cinco minutos campesinos”

Durante el ejercicio de plasmar estos recorridos encontramos apreciaciones en las que podemos resaltar cómo cada niño logra darle sentido al lugar en el que habitan según su experiencia personal, apreciando cada detalle que lo hace diferente a los demás, pero compartiendo algo en común y es el territorio, solo que visto desde diferentes perspectivas. Al respecto Alarcón (2015) señala que: “la praxis la que le da sentido al territorio, dado que esto lo convierte en un contenedor que integra y gestiona significados, prácticas, modelos organizativos y reproductores que en conjunto otorga identidad” (p. 57)

Desde allí evidenciamos que en cada dibujo y forma de organizar los espacios cada estudiante nos muestra la forma en que percibe su espacio. Nosotras también nos identificamos con este territorio, desde nuestro transitar en cada práctica, este territorio se fue haciendo cada día más parte de nosotras, de la escuela, incluso de algunas familias.

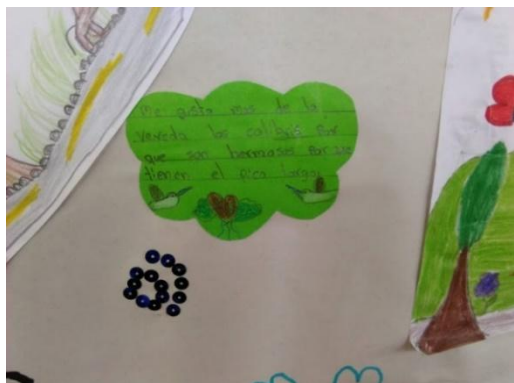
En este proceso inicial en el que encontramos palabras llenas de gusto por las experiencias que estábamos haciendo nuestros primeros tejidos podemos hacer evidente que los ejercicios de cartografía resultan necesarios para el reconocimiento del territorio, un reconocimiento que no solo se fija en lo físico, sino en las relaciones culturales y naturales que hacemos los seres humanos, estas relaciones nos plantean la necesidad de maestros en las escuelas que guste de la relación de la escuela con lo natural, con lo cultural y lo social.

En el transitar por el camino de la casa a la escuela entre frailejones y colibríes los niños apropian su territorio, en la medida en que este caminar se abre desde la educación en contexto, cuando la escuela y el currículo bosqueje estos caminos como rutas de conocimiento, de saber y de identidad encontraremos que sí es posible sembrar sin arrancar las raíces de cada niño y niña, esas raíces que nosotras pudimos ver en la naturaleza, en la diversidad que la compone y la hace maravillosa, naturaleza de la que venimos.

La semilla camina y se mueve por el agua, la semilla es orden, es cultura, es matriz, es arquetipo, para ser vivido, para ser vivenciado, para ser caminado. Por eso hemos caminado el territorio para que el territorio nos converse[...] (Daza, 2012, p.30) Teniendo en cuenta las palabras de Antonio Daza es posible retomar el territorio como el contenedor en el que confluyen relaciones que tejen un camino hacia un reencuentro con la identidad de los niños y las niñas, a una apropiación en la que sin ellos verlo de esta forma desde su espontaneidad y desde sus experiencias.

A través de las intervenciones de los niños se muestra que el territorio tiene huellas de agua que en su corriente lleva el paso de un pueblo, un pueblo que en cada caminar nos muestra que “en este territorio biofísico existe entretejido un territorio cultural en él se liga un devenir

### *Experiencia de cartografía*



*Fotografía 17. Alexandra Medina, 2019.*

ancestral que ha transcurrido allí antes de que algunos decidieron crear la historia” Daza (2012, pg.32)

Uno de esos caminos en los que se teje nuestra experiencia es la ruta del agua en la que es posible mencionar que lo natural va de la mano con el territorio no como un espacio físico y de propiedad,

sino como un tejido que recoge un ser, un sentir y un estar en el mundo. Desde la escuela es posible construir conocimiento cuando se hace parte del currículo el saber local, haciendo evidente como la escuela es un espacio en el que se hace posible propiciar un reencuentro con la identidad.

Con el recorrido anteriormente descrito en compañía de un habitante de la comunidad y además el encargado de la planta de tratamiento de la vereda, queda demostrado que:

### *Caminata con los estudiantes.*



*Fotografía 18. Alexandra Medina, 2019.*

El espacio (escuela) para la enseñanza y aprendizaje por excelencia es la comunidad. Particularmente para el caso de los conocimientos y saberes locales referidos al entorno natural, es en los sistemas productivos y de usufructo donde la enseñanza y aprendizaje toman lugar. (Alarcón, 2015, p. 61)

Como lo plantea Alarcón la escuela entra a ser un territorio que conecta el saber pedagógico con el saber comunitario, un saber que está permeado de experiencias, de un recorrido cultural que ha trascendido en el tiempo para la protección del territorio de la vereda Frailejona, dicha protección abarca un lazo entre lo natural, lo ancestral, lo cultural y lo local.

Decían los Muiscas que el agua es el comienzo de la vida, hoy diremos que para que este comienzo se prolongue y se puedan mantener muchas vidas, tenemos que conocer y proteger las fuentes de agua en nuestro barrio, en nuestra vereda, en el municipio de la Calera. Por ello, urge reconocer con los niños los ríos, las quebradas, las lagunas, los páramos y nacimientos que circundan su territorio logrando valorar el agua como un patrimonio de la humanidad y como elemento fundamental para la vida.

Un patrimonio que se está acabando, muestra de esta situación es que hoy en el mundo hay 1100 millones de personas que no tienen acceso al agua potable y 2600 millones que carecen de saneamiento básico. Las Naciones Unidas han reconocido que estas carencias se han convertido en limitaciones muy graves para lograr mejoras en la calidad de vida.

Entonces, es perentorio empezar a escribir una nueva cultura del agua que transforme las miradas y las acciones de los grupos humanos frente al manejo de este patrimonio de manera que se valore por ejemplo, que los frailejones plantas maravillosas que actúan como una gran esponja que retiene el exceso de agua durante los períodos lluviosos, reservándose para épocas secas, que los páramos son las fábricas productoras de agua, como en cada reserva de agua que existe en el planeta es el hábitat natural que genera los nutrientes y el ambiente necesario para la reproducción de gran cantidad de aves, mamíferos, reptiles y múltiples especies de moluscos e insectos. Además, porque estas fuentes cuentan con las condiciones para sostener la diversidad de especies silvestres de fauna y flora, que encuentran allí, refugio y alimento. Finalmente, acogen a las poblaciones migratorias que recorren el continente o el país.

Estas intervenciones posibilitan inferir apreciaciones que reconocen este territorio como distinto a otros siendo este particular por el clima, en donde se logra la aproximación al ecosistema en el que se habita, entendido como páramo, que tiene unas características particulares, como sus

animales y sus plantas, que en esta vereda son muy representativos y es la realidad de los niños. Además, de relacionar al ave con su ecosistema, también se denota la diferencia de la ruralidad y lo urbano en relación con el entorno.

Partiendo de dichas particularidades nos fue posibles acercarnos a las emociones y sentires de los niños, las niñas y de nosotras propiciados por el avistamiento de estas bellas aves los colibríes en el observatorio de la vereda Frailejonal.

Cuando iniciamos esta propuesta lo primero que nos sorprendió fue saber que había un Observatorio de Aves en la vereda Frailejonal y que a pesar de que los niños son habitantes de allí la mayoría no tenía conocimiento de su existencia, despertando así en nosotras un gran interés dado que los niños y las niñas mostraron inquietudes por estas aves, Paulita una de la niñas nos contó que ella vivía en el observatorio entonces esto desencadenó una serie de preguntas entre los niños, “ ¿y hay mucho? ¿se pueden tocar?, ¿uno los puede ver de cerquita, cerquita? ¿hay de otros colores diferentes a los verdecitos?” teniendo en cuenta estas preguntas y las diferentes apreciaciones sobre estos animalitos es posible retomar las palabras de Alarcón (2015) quien desde su punto de vista menciona que: “No son ignorantes de su propia realidad; la viven y la comprenden a partir de sus propias realidades” (p. 36), es decir que, los niños comprenden a partir de las experiencias que viven cada día en relación con su territorio y todo lo que este implica como la diversidad biológica que recorre cada sendero, así mismo los estudiantes crean un vínculo en el cual pasan a ser parte de un sistema de vida, de comunidad y de una construcción recíproca de cuidado.

De acuerdo con Daza (2012):

El territorio es un múltiple entramado (...) una comunidad de plantas, árboles, comunidades múltiples de animales que se mueven por el suelo, el agua, el aire y otros dentro de la tierra. Ellos conforman una gran comunidad, un sistema que funciona en interdependencia y en relación de complementariedad. Esa dimensión biofísica muestra varios escenarios dispuestos para permitir la vida de todos los seres. (p. 31)

La escuela Frailejonal es un escenario de vida, donde de la mano de los tejedores (maestros) es posible recuperar la belleza de la humanidad que cada estudiante tiene, así mismos se hallar la espléndida riqueza en conocimiento, relaciones y saberes que hacen parte del contexto y el territorio, en esta categoría encontramos que el reconocimiento del territorio hace necesario un encuentro vivencial con él, no es posible construir identidad por este desde una mirada lejana por la ventana de un salón de clase, es el en la experiencia, en el sentir y en el ser territorio que los conocimientos fortalecen los lazos ancestrales con la madre tierra, con la comunidad, con el saber pero sobre todo con el respeto y cuidado.

No se puede decir que no requiere de esfuerzo, por el contrario, requiere de creer, de vincularse, de mostrarle a los entes que dirigen la educación rural en el territorio que es necesario apostarles a otras formas que hagan que la educación se acerque más a lo propio, a lo necesario para la construcción de una escuela más humana. “Este asunto nos lleva a considerar cómo las experiencias escolares tempranas están construyendo en los niños contextos, micro mundos, que son los que determinan nuestra realidad, construyéndola de maneras muy determinantes y propias para cada caso en particular.” (Segura, sf.) el maestro Dino desde estas palabras nos permite ver cómo la interacción con el entorno, con el contexto desde la escuela es necesaria para la transformación, pero esta transformación no se hace sola y de forma espontánea de manera “que el papel de los maestros no es el de transmisores, sino más bien, el de quien enriquece el entorno de quien aprende procurando a su vez enriquecer las interacciones y con ello el aprendizaje. Y por eso es que no sabemos qué es lo que cada quien aprende, todos aprendemos en un mismo entorno cosas distintas.” (Segura. sf.)

### **5.2.2 Los jueguitos de mi tierra, de mis padres, mis abuelos y mi comunidad.**

*“Es el universo infantil con su fresca carcajada una invitación al juego, ese paraíso al que los adultos nos aproximamos solo a veces y no sin cierto temor, pues siempre se ha considerado juego sinónimo de niñez,*



*frescura y vitalidad. Existe sin embargo en nuestro país una gran cantidad de juegos regionales cantados o rimados que forman parte de la vida comunitaria”*  
(Jiménez, 1995, p.13)

La maestra Olga Lucía Jiménez en estas palabras nos permite encontrar en el juego no sólo la alegría, sino además la relación que existe entre las raíces de comunidad y las rondas en la que podemos encontrar un poco de su historia, de su cultura, de su saber. Las rondas y los juegos entran a tener un valor significativo en la transmisión de la cultura de generación en generación, es posible darles el nombre de experiencias creadoras de relaciones socio-culturales.

Es preciso mencionar que esta categoría nace del proceso de entrelazar dos talleres, uno en el cual los niños buscan la historia de su territorio por medio de un recorrido y la entrevista a la comunidad que ha habitado esta vereda por muchos años y el otro un festival de juegos tradicionales en el cual no solo jugaron, sino que se acercaron a la cultura haciéndola parte de ellos.

La gran influencia de la cultura familiar en los niños y niñas se hizo evidente en el taller de juegos tradicionales en donde salieron a flote las emociones y recuerdos de sus familias al tener presente a lo largo de su vida el juego y los cánticos tradicionales cargados de una identidad e historia del territorio. Aquellos recuerdos que traen sonrisas en nosotros los adultos que alguna vez los jugamos, de allí que sean tradicionales, cargados de historia, vida, cultura, y territorio.

Esta categoría entreteje los saberes de la comunidad y el juego tradicional, hallando en este un sentir propio de la vereda Frailejonal ligado a la tradición que transcurre entre las familias, los niños, la escuela y el territorio.

Estos talleres que tomaron relación en esta categoría, se llevan a cabo a través de dos miradas que en sí mismas tendrían también una vinculación. La primera mirada hace referencia a la

importancia de reconocer las voces de las familias para hacerlas partícipes del proceso educativo de los niños y las niñas.

La segunda mirada es que, a partir de esa participación de las familias, se le da valor a sus conocimientos, generando así una identidad por los saberes que se comparten a través de las experiencias y que generan la construcción de territorio.

En primera instancia por medio de las entrevistas realizadas en el taller “mi comunidad” se le dio voz a las familias para que fueran ellos los que le transmitieran sus saberes a los niños y niñas, por medio de la práctica y la interacción. “La red de saberes locales no se reconoce en conceptos verbalizados sino en prácticas, y se expresa en actos connotados y representados por el trabajo, la milpa y la convivencia” (Alarcón, 2015, p.36), generando una comprensión de su propia realidad por medio de la práctica.

Además, que, estos saberes llevados a la escuela, les posibilitan a los niños interactuar en torno a la identidad comunitaria y generar procesos de comunicación asertiva con sus pares y maestros, otorgando confianza y un libre desarrollo del ser en relación con el otro.

En segunda instancia, toda la relación que generan los niños en torno a los saberes tradicionales, connotan una pertenencia al ser compartido por el mismo miembro de la comunidad, transformando la conexión entre la familia y los estudiantes, reconociendo que los abuelos transmiten saberes para crear una identidad por el territorio y por lo que han construido culturalmente dentro de él, con las particularidades que este los caracteriza como miembros de la vereda Frailejón, es así cómo se construye Una ética que compromete la acción de observar los procesos naturales para poder diferenciar, seleccionar, nombrar y usar, y que conlleva a un saber cuidar la memoria e identidad. Implica también el saber enseñar y enseñarse sustentada en los saberes compartidos y las experiencias de vida. (Alarcón,2015, p.37)

Por lo anterior, se evidencia en los talleres como los niños y niñas, reconocen los saberes de las familias y las comparten mediante del juego, siendo este como lo enuncia la maestra Olga Jiménez, parte importante de la vida en comunidad, como elemento que mantiene viva la tradición, el sentir comunitario y el desarrollo de una infancia con identidad.

### **5.2.3 La escuela, mis saberes y las románticas mañanas de un maestro en nuestra tierra.**

*“Pensemos un poco en la identidad cultural de los educandos y en el respeto necesario que le debemos en nuestra práctica educativa. Creo que el primer paso a dar en dirección a ese respeto es el reconocimiento de nuestra identidad, el reconocimiento de lo que estamos siendo en la actividad práctica en la que nos experimentamos.”*

(Freire, 2002, p.120)

Iniciamos nuestra tercera categoría retomando al maestro Freire desde ya que él desde su enfoque socio- crítico nos invita a pensarnos como maestros posibilitadores de experiencias que propicien un pensamiento crítico, desde el diálogo y la vivencias, evocando la necesidad un una transformación de las formas de enseñanza, teniendo en cuenta la identidad y el contexto de los estudiantes, es preciso que el maestro no sea un colonizador del pensamiento y el saber sino que por el contrario esté dispuesto a reconocer la historicidad de los estudiantes, desde su identidad, la cual se ha ido formando a lo largo de sus vidas.

Es desde esta mirada que es posible crear un asombroso tejido entre el rol del maestro como sujeto cuidador y cultivador de experiencias y relaciones entre los estudiantes y sus raíces, su territorio, identidad. Cuando se habla del territorio en nuestro proyecto nos referimos a un espacio en el que confluyen saberes, sentimiento, identidad, cultura y tradiciones; cada puntada nos llevó a repensar el rol del maestro rural, puesto que tenemos dos opciones, la primera ser colonizadores del territorio o la segunda ser posibilitadores de un reencuentro con

lo rural, con el territorio como elementos indispensables en una educación crítica, emancipadora y propia.

El nombre de esta categoría recoge las hermosas mañanas entre la neblina acompañadas los calurosos abrazos de los estudiantes, la compañía de un maestro Andrés Bustos un ser excepcional y de la especial fortaleza de la Maestra Lidyer esto en conjunto con la experiencia de nuestro taller “mi cuerpo y mi familia como territorio” en el cual los estudiantes exploraron el concepto de territorio presentado en las primeras sesiones, de manera que los estudiantes se acercaron más a este tomado como primer elemento su cuerpo un espacio permeado del transitar por la vida, de las relaciones que lo han construido desde la relación con su contexto como lo menciona Giovanna Peña.

Las influencias externas (ambientales, sociales, familiares, medios de comunicación etc.) hacen parte del caminar de cada persona, por tanto, no son ajenos al despertar y al soñar, lo cual hace pensar cómo a partir de las influencias el cuerpo responde a un constructo social, pero que se asume individualmente. (Peña, 2016, p.3)

Es por esta razón que se pensó en realizar este taller de manera que los niños y niñas tuvieran la oportunidad de encontrar desde sí mismos el sentido de la apropiación, del sentir identidad y de cuidar el lugar en el que habita, las construcciones y relaciones tanto sociales como culturales y ancestrales allí implícita, no obstante, para ello fue necesario propiciar momentos que motivaran al diálogo sobre el cuerpo.

En este ejercicio dialógico fue posible traer a colación elementos muy importantes como que el cuerpo desde la concepción de este como amor, expresión, belleza y respeto, hallando así la relación entre este y el territorio de Frailejón, para ello se abre el diálogo desde una pregunta que se les realizó a los estudiantes ¿nuestro cuerpo será territorio? los estudiantes retomaron los diálogos anteriores mencionando que “sí, porque también tenemos que cuidarlo.” La maestra Lidyer le dijo que muy bien y agregó que no solo es hay que cuidarlo, sino que también hay que respetarlo” es aquí en donde se empieza a entretener un sentir por lo propio

reconociendo que el territorio de igual forma que el cuerpo son espacios en los que las fronteras son construidas desde las relaciones con los mismos y la relaciones con otras personas.

Partiendo de lo anterior, el rol de maestro rural se halla en el ejercicio de abrir puertas a la exploración del mundo a partir del reconocimiento aquellas raíces culturales, sociales y naturales que nos conforman, encontrando en ello la riqueza de la construcción de saber y conocimiento.

[...] una continua realización de cada día, del contexto y de las relaciones que se tejen con un territorio. Un territorio que inicia en un primer plano, nuestro cuerpo; un segundo, al compartir con el otro y así transversalmente se reconoce un territorio no limitado y fronterizo, en el que emergen interacciones, respuestas y decisiones. (Peña, 2016, p.3)

Así mismo en este tejido podemos retomar el cuerpo como el receptor de las emociones, sensaciones, reflexiones y construcciones del conocimiento en donde los sentidos son estimulados por el contexto que rodea a los niños y las niñas “[...]como parte de las influencias sociales puesto que estos son acompañados de pensamientos e ideologías, según sea el foco influyente; por ejemplo, la familia[...]”(Peña, 2016, p.3) entonces nos preguntamos si ¿la familia es territorio? desde esta pregunta retomada como parte del el segundo taller con el que llegamos a esta categoría , la familia no solo es territorio, es comunidad, es sociedad y saber ancestral.

Si hablamos de la influencia de la familia en la territorialidad es preciso citar a María Aillón y María Nuño quienes expresan una postura desde la geografía más cercana a un tejido de identidad y territorio:

Afirmamos que cada familia detenta un territorio que es el territorio familiar y se vincula con otras familias por sus miembros, en una red constituida por elementos de integración: puentes, caminos, nodos y funciones: bisagras. Los

nodos son los núcleos familiares o familias, da igual si las clasificamos como nucleares, extensas o compuestas ya que cada grupo familiar es una entidad más la red de relaciones familiares que integra. Los miembros de cada familia, se convierten en caminos al emprender su vida independiente lo que hace en realidad es abrir una vía de comunicación hacia relaciones sociales, recursos y territorios diversos que le van poniendo en alianzas con ajenos, pero en las que también aparecen fidelidades, lazos identitarios y compadrazgos, a través de la amistad, el trabajo o negocios y cualquier forma de participación en grupos de identidad y camaradería (Ayllón y Nuño, 2011)

Desde esta apreciación nos permitimos traer a colación las palabras del E7, 2º cuando se refieren a la familias “ pues es que nuestras familias también son un territorio porque es nuestra y nos enseñan, nos dan amor y todos nos ayudamos” evidenciando como desde la familia se construye identidad, se reconoce y se da lugar a la camaradería en la búsqueda del bienestar común, teniendo en cuenta que la familia es el medio de socialización primaria en donde se crea el reconocimiento de sí mismo en las diferentes interacciones que se dan en ella, así mismo en estos vínculos nos construimos como parte de un grupo, de una comunidad. Es por ello que es necesario la intervención del maestro en el proceso de reconocimiento de esta identidad, sin lugar a duda los niños y niñas se hacen conscientes de esta relaciones en la medida en la que se genera la inquietud por ellas, nosotras desde nuestro proceso de formación docente después de esta experiencia nos sentimos tejedoras que mediante la trama damos lugar a un urdimbre en la que se evidencian hilos entrelazados que dan vida al reconocimiento del territorio de Frailejónal desde pequeños tejidos que engrandecen el pensamiento crítico y reflexivo, pero que además reconocen el saber que transcurre en el contexto y la cotidianidad de nuestros estudiantes.

Cada hilo que se iba agregando en este ejercicio de el reconocimiento del territorio desde el cuerpo y la familia vislumbro el lugar del maestro en dicho proceso siendo él un posibilitador de experiencias que conllevan apreciar como “El territorio es a la vez una memoria, es recuerdo, recuerdo de los tránsitos realizados en el devenir humano, vínculos afectivos, vínculos emocionales que tejen la afectividad humana en los lugares donde se ha transitado, donde se ha vivido, donde se siembra, donde se camina, donde se festeja.” (Daza,2012, p.32) sin embargo, es necesario que el maestro deje de ser ajeno al contexto, que sea él quien inicialmente recorre el territorio, quien se impregna de comunidad, quien crea relación con el entorno natural. Ser un maestro desea construir una educación contextualizada junto con sus estudiantes necesita generar un lazo entre el currículo escolar y las necesidades reales de sus estudiantes logrando de esta forma una educación dotada de sentido.

## **6. Reflexiones finales**

La gestación, desarrollo, construcción y deconstrucción de esta propuesta pedagógica “Los Saberes de mi Tierra”: Una propuesta pedagógica en la escuela Frailejonal”, se convirtió en una oportunidad para comprender que los niños y las niñas tienen mucho que aportarnos ya que ellos llegan a la escuela cargados de saberes culturales permeados por el contexto, posibilitando un encuentro de experiencias, que al ser tomadas en cuenta en la escuela posibilitan generar un ambiente dispuesto para la conversación entre los niños y las niñas, la emergencia de preguntas y propuestas que invitan a darle voz al territorio donde ellos habitan cotidianamente.

Entonces, la escuela se convierte en un escenario rico en vivencias donde se recogen aquellos conocimientos construidos desde sus experiencias diarias ya que hacen parte de lo que han vivido y sentido con el entorno, es entonces el maestro, la escuela y la educación los espacios

idóneos para retomar todo aquello que nos ofrece el contexto, dando lugar a los saberes allí resguardados en las relaciones con la diversidad natural, con la comunidad y las relaciones sociales.

Es desde allí que es necesario comprender el territorio como un contenedor de la vida que recoge los saberes que han acompañado a los habitantes de esta vereda y que se han construido a través de las relaciones dadas desde sus ancestros hasta hoy dando lugar a un tejido entre comunidad, naturaleza, sociedad y cultura. Esta mirada de totalidad nos permite comprender que solo somos una hebra en el tejido de la humanidad que nos invita a transitar por el territorio de manera diferente, dejando de ser un sujeto aislado para sentirse parte el mundo que lo rodea, como un ser que se complementa con su entorno dando y recibiendo: saber, cuidado, protección y reconocimiento.

A través de nuestra propuesta pedagógica fue posible re-conocer la diversidad biológica que se encuentra en este territorio con la participación activa de la comunidad, quienes guiaron un caminar con sentido para los niños y niñas de la escuela generando un reconocimiento de la vereda Frailejonal desde su belleza paisajística, que se hizo visible en el canto de las aves, en la escucha de las fuentes de agua, el reconocimiento de los frailejones y desde las voces de los niños-as que conocen su territorio, como se mostró en sus intervenciones en los talleres realizados. Es desde este reencuentro con la diversidad biológica y cultural que el territorio puede ser escuchado por los niños logrando una interacción constante con la comunidad Frailejonal porque se validan las vivencias y experiencias de sus pobladores como fuentes de conocimiento en la escuela que les ha permitido vivir en armonía con su entorno.

Así mismo, se reconocen los saberes de la comunidad de la vereda Frailejonal, recordando el legado cultural que fue posible apreciar mediante la interacción con la comunidad y como estos hacen parte de los vínculos familiares, generando una construcción del ser humano en desarrollo con todo lo que es y lo que habita.



Este legado cultural se logró visibilizar desde las experiencias diarias de los estudiantes en donde el contacto con el entorno es primordial para que se posibiliten experiencias enriquecidas y con sentido, tanto para los niños como para el maestro, ya que, en el desarrollo de estas, se está en un constante aprendizaje teniendo en cuenta que todos tenemos algo que aportar para la búsqueda del reconocimiento de los saberes culturales de la comunidad.

En cuanto a la labor del maestro de educación infantil en este contexto rural, nos lleva a afirmar que es necesario establecer una estrecha relación con los saberes, los conocimientos y las riquezas que circulan constantemente en el territorio, abriendo un camino de oportunidades y posibilidades para enseñar y aprender sobre él. Por esta razón es importante que el maestro rural comparta experiencias y camine por el territorio para reconocerse como parte de él.

Igualmente, se evidenciaron tensiones en torno a las intenciones de la propuesta pedagógica al ponerla en práctica en la escuela, ya que esta se puede transformar con el intercambio de saberes de los estudiantes y la comunidad educativa puesto que existe un afán por incorporar la información establecida por el currículo institucional, sin embargo estas tensiones tienen la posibilidad de ser transformadas cuando se muestra que a través de esta propuesta pedagógica es posible gestar conocimientos del patrimonio cultural de su territorio y que son enriquecidos por los niños y las niñas porque está relacionado con su cotidianidad, de manera que ellos sienten que hacen parte al territorio, a través del reconocimiento de los saberes de sus familia y de su comunidad..

Enfrentando retos al ponerlas en un contexto y en práctica con los niños, teniendo en cuenta los saberes de la comunidad unidos en la escuela, el maestro rural está expuesto a una constante situación de re-pensarse en la búsqueda de una educación que brinde las posibilidades de una construcción de experiencias y conocimientos acordes a las necesidades de los estudiantes en relación con su territorio.

Un elemento importante que nos permitió encontrar la relación entre escuela y territorio fue la postura de Araceli de Tezanos, quien nos regaló la maravillosa metáfora del tejido, para recogerlos entre puntada y puntada como maestras que parten del territorio y del contexto para plantear propuestas enriquecidas e innovadoras para hacer un urdimbre con una trama atractiva para nuestros estudiantes, consideramos que esta metáfora logró ayudarnos en la construcción de las relaciones y vínculos necesarios dentro y fuera de la escuela para dar lugar al territorio y sus saberes en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes de la escuela rural Frailejonal.

Cuando nos encontramos como maestros tejedores de experiencias y vivencias le damos vida a una educación que se guía con el firme propósito de transformar la escuela en un lugar que amplie para la imaginación, la reflexión, el diálogo, la intersubjetividad y la creación de relaciones sociales y comunitarias, en donde los estudiantes tienen voz y es sujeto activo, participe de su educación, apreciando sus saberes y los de su contexto.

Esta propuesta pedagógica retoma la metáfora del tejido dado que las maestras en formación logramos no solo maestro entre hilar, trenzar y tejer desde los saberes de la comunidad del territorio Frailejonal, desde la experiencia en la escuela rural, desde la posibilidad de recrear cada taller y escuchar para tejer relaciones que nos han llevado a valorar el territorio como un lugar de la vida que entrelaza los procesos naturales, conocimientos ancestrales y comunitarios que reconocen el saber local para situarlos como elementos importantes dentro y fuera de la escuela, propiciando de esta forma la construcción de la identidad y apropiación del territorio que no solo transforma la educación de los estudiantes, sino que además transforma los modos de relacionarse con el mundo.

Esta propuesta pedagógica aporta al programa de educación infantil visibilizando los saberes de la comunidad de la vereda Frailejonal en la calera donde es posible lograr prácticas

educativas que retomaron el contexto como un punto de partida para generar una propuesta con sentido para los niños, las niñas, los maestros y la comunidad de manera que lograron participar en las acciones pedagógicas.

Para concluir, podemos afirmar que la construcción, desarrollo y las permanentes reflexiones que se suscitaron en nosotras se constituyó en un proceso enriquecedor, de ida y vuelta que no termina con la finalización de esta investigación, sino que sigue en constante evolución desde las prácticas de la escuela ya que al darle voz a la comunidad en el desarrollo de la propuesta y el reconocimiento que se gestó en los niños, se dejó abierto un sendero por el cual es posible que tanto los maestros como los estudiantes sigan transitando en pro del reconocimiento de lo propio y sea posible continuar compartiéndolo con la comunidad que los rodea.

## 7. Referencias bibliográficas

Acosta, M y Orduña, P. (2010) *El enclave de la escuela en el ámbito rural*. (Tesis de maestría) Recuperado de:  
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1643/OrdunaRAcosta2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ayllon, M y Nuño, M.(2011). Familia, Identidad y territorio. Retomado de:  
<https://www.eumed.net/libros-gratis/2011a/904/territorialidad%20de%20la%20familia.htm>

Alarcón, P. (2015). *Otras epistemologías. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo*. México: Multiversidad Mundo Real.

Arias, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en tierradentro cauca: estudio del proceso organizativo de la asociación campesina de inzá tierradentro (acit). 2004 a 2012*. Bogotá. Colombia: Universidad Nacional de Colombia.

Arias, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Bogotá. Colombia: Revista educación y ciudad N°33 Junio- Diciembre de 2017. Recuperado de:  
<https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1647/1623>

Ariza, N y Yara, L. (2016) *Los saberes otros como posibilidad para la enseñanza de territorialidad en la escuela IDER Olarte en Usme Rural*. (Tesis de pregrado) Retomado de:  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3142/TE-19122.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Baptiste, LG.B. (2011) *El gran libro de los páramos*. Recuperado de:  
<http://www.humboldt.org.co/es/noticias/zona-prensa/item/427-el-gran-libro-de-los-paramos-de-colombia>

Bautista, G. (2014) *Construcción de territorio a partir de la cotidianidad en el C. E. D Los Andes*. (Tesis pregrado) Recuperado de:  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3059/TE-16927.pdf?sequence=2>

Borja, A., Cera, M., Montaña, A & Muñoz, E. (2014) *Reconocimiento de la territorialidad desde la construcción de saberes y aprendizajes a través de diálogos interculturales*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional.

Barón, C., Cruz, A & Torrez, T. (2019) *Exploradores del patrimonio: propuesta pedagógica para el reconocimiento del patrimonio cultural y el fortalecimiento de la identidad de los niños y niñas de primero de primaria de la institución educativa rural departamental el salitre, sede el hato*. (Tesis de pregrado) Retomado de:  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/11689/TE-23894.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Bravo, L. (2015) *Ugpachisunchi ikatichisunchi kilkaikunata –llevando y trayendo la palabra: territorio, “saber vivir ahí” y pensamiento Inga.* (Tesis de maestría) Retomado de: <http://www.luguiva.net/%5C/admin/pdfs/Leidy-Saber%20vivir%20ah%C3%AD-marzo%202.pdf>
- Castillo, C y Romero, K. (2016) *La escuela rural como espacio de proceso de resistencia y resignificación del territorio.* (Tesis pregrado) Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3131/TE-19127.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carbonell, J. (2015). *Pedagogías del siglo XXI. Alternativas para la innovación educativa.* Barcelona. España: Editorial Octaedro.
- Daza, A. (2012) *Retomando el camino de los antiguos.* Alcaldía Mayor de Bogotá. Retomado de: <http://www.bogotaturismo.gov.co/sites/default/files/Retornando%20por%20el%20Camino%20de%20los%20Antiguos.pdf>
- Díaz, G.M. (2017) *Frailejones de Colombia.* CEIBA. Recuperado de [http://i2d.humboldt.org.co/ceiba/resource.do?r=rrbb\\_colombia\\_espeletias\\_2017](http://i2d.humboldt.org.co/ceiba/resource.do?r=rrbb_colombia_espeletias_2017)
- Díaz, J. (2016) *Mi páramo, mi territorio: Una mirada desde la fotografía con los niños y niñas de la I.E.D. El Carmen sede San Francisco, Guasca Cundinamarca.* (Tesis de pregrado) Retomado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1773/TE-19188.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Entrena, D. (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización.* Madrid. España: Editorial Tecnos, S.A.
- Entrena, D. (1998). *Viejas y nuevas imágenes sociales de ruralidad.* Granada. España: Universidad de Granada.
- González, E. (2013) *Acerca del estado de la cuestión o sobre un pasado reciente en la investigación cualitativa con enfoque hermenéutico.* Universidad de Antioquia. Retomado de: [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3313/1/GonzalesElvia\\_2013\\_estadocuestioninvestigacioncualitativa.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3313/1/GonzalesElvia_2013_estadocuestioninvestigacioncualitativa.pdf)
- Freire, P. (2002) *Cartas a quien pretende enseñar.* Ed. Siglo XXI. Retomado de: <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/Para-educadores-Paulo-Freire-Cartas-a-Quien-Pretende-Ensenar-2002.pdf>
- Green, A. (2018). *Pedagogía de la Madre Tierra: “Un deber histórico de nosotros los humanos” Entrevista a Abadio Green.* Girardot. Colombia: Revista caminos educativos, número 5.

- Guiso, A. (1999). *Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos*. Colima. México: Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, núm. 9. Universidad de Colima.
- Hurtado, J., Murcia, A., Pardo, J & Rojas, J. (2014) *Viviendo mi territorio. Contribución a una apuesta de educación propia en la concentración escolar del cabildo KURAK CHAK*. (Tesis de pregrado) Recuperado de: <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/3058/TE-16917.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ley General de Educación, (1994). Artículo 64. Fomento de la Educación Campesina. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie04a06.htm>
- López, L. (2006). *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*. Colombia: Revista Colombiana de Educación, núm. 51. Universidad Pedagógica Nacional.
- Marrero, J. (2010). *El currículo que es interpretado. ¿Qué enseñan los centros y los profesores y profesoras? Saberes e incertidumbres sobre el curriculum*. Madrid. España: Editorial Morata.
- Martínez, J. (2011) *Métodos de investigación cualitativa*. Colombia: revista Silogismos, núm.08. Retomado de:
- Martínez, J. (2011) *Métodos de investigación cualitativa*. Colombia: revista Silogismos, núm.08. Retomado de: <https://es.scribd.com/document/390467330/Metodos-de-Investigacion-Cualitativa-Jorge-Martinez-Rodriguez>
- Mendoza, A. (2016). *Diversidad cultural en el campo colombiano y la propuesta de educación para el sector rural: tensiones y alternativas*. Manizales. Colombia: II Bienal iberoamericana de infancias y juventudes.
- Molina, I y Ramírez, R. (2009) *Re-significando el territorio: el caso de la Cuenca del Río Tunjuelo*. Retomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6549564>
- Moreno, E. (2002) *Concepciones de la práctica pedagógica*. Colombia: Folios segunda época, Revista de la facultad de artes y humanidades, núm.16. Universidad Pedagógica Nacional.
- Ordóñez Castro, S. P. Entrevista con Alfredo Ghiso. *De saberes y conocimientos y de los derroteros dialógicos de la educación contemporánea*. Magazín Aula Urbana, (86), 13-14. Recuperado de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/mau/article/view/516>
- Organización para la Cooperación y el desarrollo Económicos. (2019). *Acerca de OCDE*. <https://www.oecd.org/acerca/>

Proyecto de Educación Rural PER (s.f.). Recuperado de:  
<https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-329722.html?noredirect=1>

Peña, G. (2016) Proyecto de práctica: el cuerpo como primer territorio, un acercamiento introspectivo desde la enseñanza de la biología. Colombia: revista Bio- reflexiones. Universidad Pedagógica nacional. Retomado de:  
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/4001>

Pulido, V., Riaño, A y Rodríguez L. (2016) *Somos de colores*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional.

Rey, J. (2018). *Colibríes de Cundinamarca*. Gobernación de Cundinamarca.

Restrepo, B. (2004) *La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico*. Colombia: revista educación y educadores. Red de revistas científicas de América latina, el caribe, España y Portugal. Universidad de la Sabana. Retomado de:  
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83400706.pdf>

Rodríguez, G. (2015). *Orientaciones pedagógicas para la apropiación del territorio en estudiantes de los grados tercero a quinto de la institución educativa Luis López*. (Tesis de pregrado) Universidad Pedagógica Nacional.

Santiago, P., Perdigón, A., Díaz, C., Flórez, E. & Perdigón, S. (2014) *Memorias orales de Frailejónal. Convenio Patrimonio Cultural Inmaterial desde la perspectiva local*. Bogotá: Ministerio de Cultura & Tropenbos Internacional Colombia.

Segura, D. (2008). *Las urgencias de la innovación*. Bogotá. Colombia: Revista Interacción Journal.

Silva, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.

Torres, A y González, P. (2019) *Los saberes campesinos en los diseños curriculares de las escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque*. (Tesis de pregrado) Recuperado de:  
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10242/TE-23239.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Walsh, C. (2002). *(De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Walsh, C. (2005). *Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad*. México: II Encuentro Multidisciplinario de educación intercultural.

ANEXOS



**TALLER 1 ¡Un viaje por mi territorio!**

**Institución y Sede:** Escuela rural Frailejonal

**Objetivo:** Reconocer las características geográficas y sociales de la comunidad de la vereda Frailejonal con los niños y las niñas.

**Grados:** Transición, Primero y segundo

**Educadoras en formación:** Paola Andrea Chiquiza Pinto y Annge Alexandra Venegas

**Primera sesión:** Mi pueblo, mi vereda y mi escuela.

**Fecha:** 5 de septiembre

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Identificar con los niños y las niñas los espacios más representativos del territorio Frailejonal y del municipio de La Calera, a través de un ejercicio de búsqueda de tesoros. Para reconocer las experiencias personales de cada uno en torno a estos tesoros y realizar una cartografía con las observaciones de los niños y niñas de su entorno cercano para reconstruir los saberes sobre el territorio.
--------------------------------	--



<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b></p>	<p><b>Primer momento:</b> Al iniciar esta experiencia se realizará una contextualización la cual se desarrollará desde algunas preguntas orientadoras cómo: ¿Quiénes habitan en el territorio de la Calera?, ¿para ustedes que es el territorio?, ¿qué características tiene un territorio?, ¿Frailejónal es un territorio?, ¿la escuela es un territorio?, ¿Quiénes habitan este territorio?, con ellas se busca generar inquietud a los niños y las niñas, permitiéndoles responder desde sus vivencias y conocimientos previos sobre lo que es el territorio. Seguidamente se presentará una propuesta a la cual llamaremos en busca del tesoro de mi territorio con el cual iniciaremos una búsqueda de dichos tesoros basados inicialmente en el pueblo de La Calera, la vereda Frailejónal y la escuela. Este tesoro contendrá imágenes, objetos y palabras que den cuenta de la historia y sus características más importantes de los espacios escogidos. Después de recolectadas las pistas nos organizaremos en el patio para dialogar sobre lo encontrado y su importancia en el ejercicio.</p> <p><b>Segundo momento:</b> Se realiza una cartografía infantil con dibujos del recorrido que hacen los niños y niñas desde la casa a la escuela, reconociendo los espacios por donde transita, las personas y la diversidad biológica que se encuentra a su alrededor. Recogemos todos los dibujos reconstruyendo los caminos en una cartelera para luego dialogar sobre el proceso vivido.</p> <p><b>Tercer Momento:</b> Por último, se organizarán por parejas para plasmar en plastilina los objetos o lugares que más le haya llamado la atención, teniendo en cuenta las experiencias realizadas en donde reconocimos el territorio.</p>
<p><b>TIEMPO DESTINADO</b></p>	<p>Tres horas</p>
<p><b>RECURSOS</b></p>	<p>Imágenes, plastilina</p>



**Institución y Sede:** Escuela rural Frailejónal

**Grados:** Transición, primero y segundo

**Educadoras en formación:** Paola Andrea Chiquiza y Annge Alexandra Venegas.

**Segunda sesión: Los saberes de mi comunidad**

**Fecha:** 6 de septiembre

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Reconocer las características propias de la comunidad de Frailejonal con los niños y las niñas, a través de un ejercicio de entrevistas semi estructuradas a algunos padres de familia, los cuales nos encontraremos en la caminata de esta sesión.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<p><b>Primer momento:</b> Para iniciar la sesión se realizarán algunas preguntas orientadoras, ¿Qué es una comunidad? ¿Nosotros somos parte de alguna comunidad? ¿Cómo hago parte de la comunidad de Frailejonal? La intención de estas preguntas es reconocer a la comunidad de Frailejonal a partir de sus experiencias. Generando un ambiente propicio para realizar un juego de roles en donde los niños y niñas podrán entrevistar a las personas de la comunidad, generando preguntas de su interés que tengan relación a la vida en comunidad.</p> <p><b>Segundo momento:</b> Se realizará un recorrido corto por la vereda, para visitar a algunos habitantes de esta, los niños y niñas les realizarán una entrevista guiada por las maestras en formación en donde se exploran los intereses culturales como la música y los juegos tradicionales. Como también reconocer los saberes de esta comunidad en torno a su territorio.</p>
<b>TIEMPO DESTINADO</b>	Dos horas
<b>RECURSOS</b>	Hojas y creatividad.

**Institución y Sede:** Escuela Frailejonal

**Grados:** Transición, primero y segundo

**Educadoras en formación:** Paola Andrea Chiquiza y Annge Alexandra Venegas.

**Tercera sesión: Mi cuerpo, mi familia y mi casa.**

**Fecha:** 23 de septiembre- 26 de septiembre

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Generar un reconocimiento del cuerpo, la familia y la escuela como territorios sociales y culturales que construyen identidad.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<p><b>Primer momento:</b> Teniendo en cuenta las sesiones pasadas en donde se habló del territorio y como parte de él está la comunidad. En esta sesión se hablará sobre mi cuerpo, mi familia y mi casa, siendo este mi territorio. Guiado con preguntas como: ¿Yo soy territorio? ¿Mi familia es parte de mi territorio? ¿Mi casa es mi territorio? ¿Yo me considero parte del territorio Frailejonal?</p> <p><b>Segundo momento:</b> Nos dirigimos con todos los niños y niñas a la cancha, en donde cada uno dibujara con tiza un círculo que representa su casa y dentro de ella un dibujo de su silueta. Dentro de la casa se dispondrán los objetos representativos de su hogar y se escribirá o se dibujará eso que nos representa como seres humanos únicos y diferentes, por ejemplo, nuestros gustos en cuanto a comida, música, animales, etc.</p> <p><b>Tercer Momento:</b> Después de identificar de manera individual y grupal se realizará un diálogo sobre las características en común que se encuentran en las familias y entre ellos, de manera que se pueda retomar el concepto de comunidad, dotando su concepción de sentido desde la experiencia construida entre todos y se finaliza con la creación del tesoro por medio de la pintura, piedras y creatividad, teniendo relación con lo más representativo de cada uno y de su familia para hacer una entrega simbólica de lo que yo soy a algún compañero para que se genere un ambiente de cuidado y respeto por el otro.</p>
<b>TIEMPO DESTINADO</b>	<i>tres horas</i>
<b>RECURSOS</b>	<i>Tiza, piedras, pintura</i>

**TALLER 2 ;Somos naturaleza!**

**Institución y Sede:** Escuela Frailejonal

**Objetivo:** Conocer la diversidad biológica que habita en el territorio de Frailejonal.

**Grados:** Transición, primero y segundo

**Educadoras en formación:** Paola Andrea Chiquiza Pinto y Annge Alexandra Venegas

**Primera sesión:** Un reflejo de luz entre plumas y aleteo veloz

**Fecha:** 24 de octubre

<p><b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b></p>	<p>Realizar un reconocimiento de la diversidad biológica en el territorio de la vereda Frailejonal, en donde se reconozcan a los colibríes como aquellas aves de este páramo haciéndolas parte de la identidad de los niños y niñas de la escuela. Se recogen las emociones y los sentires con el avistamiento de colibríes en el observatorio de la vereda Frailejonal.</p>
<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b></p>	<p><b>Primer momento:</b> En compañía de los niños y niñas, se observan las características de las aves más representativas de la región, teniendo en cuenta unas preguntas orientadoras: ¿Cuáles son las características anatómicas? ¿Dónde viven? ¿Cómo construyen su nido?, como también se tendrán en cuenta las preguntas que surjan en los niños y niñas, con la ayuda de diferentes imágenes en torno a la diversidad de aves de Colombia.</p> <p><b>Segundo momento:</b> Partiendo del anterior reconocimiento de las aves y sus características, se generará un enfoque a los colibríes, los cuales generan curiosidad por los niños y niñas ya que se encuentran en el territorio. Reconociendo sus características particulares, diferenciándolos con otras aves, por su pico; Se reconocerá su importancia en el territorio y en el ecosistema. Recogiendo todas las impresiones, emociones y sensaciones por medio de una escultura del colibrí y su nido.</p> <p><b>Tercer Momento:</b> Para recoger toda la experiencia y ponerla en contexto, realizaremos un recorrido por la vereda para llegar al observatorio de colibríes que nos abre la puerta para el avistamiento de estas majestuosas aves.</p>
<p><b>TIEMPO DESTINADO</b></p>	<p>4 horas</p>

<b>RECURSOS</b>	Imágenes, objetos naturales, imaginación, plastilina.
-----------------	---



**Institución y Sede:** Escuela rural Frailejonal

**Grados:** Transición, Primero y segundo

**Educadoras en formación:** Paola Andrea Chiquiza y Annge Alexandra Venegas.

**Segunda sesión:** Siguiendo la ruta del agua, del páramo a mi casa

**Fecha:** 17 de octubre- 18 de octubre

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Reconstruir con los niños y las niñas la importancia del agua como fuente de vida, de identidad y cuidado. Por medio de la interacción con el territorio y con un habitante de la vereda que reconoce la esencia del territorio siendo este un páramo y la ruta que hace el agua por toda la vereda para llegar a cada casa.
--------------------------------	--

<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b></p>	<p><b>Primer momento:</b> Se dispondrá un ambiente en el aula de clase, en donde se hará la distinción del río y el mar por medio de telas y luces que ayuden a captar la atención y volar la imaginación de los niños y las niñas. Por medio de sonidos del agua, se les permitirá a los niños explorar el ambiente y transformarlo con los objetos, animales o cosas que crean conveniente para completar el ambiente. Luego cada niño preguntara a su familia como llega el agua a la casa</p> <p><b>Segundo momento:</b> Se retomarán las reflexiones que hicieron los niños en compañía de la familia, retomando algunas preguntas en cuanto a ¿cómo llega el agua a mi casa?, ¿cuál es la importancia del agua para nuestra vida?, ¿por qué es importante el agua en Frailejonal?, ¿qué formas de cuidar el agua conocen?</p> <p><b>Tercer Momento:</b> Finalmente se presentará al señor Orlando Moreno, fontanero de la vereda desde hace más de 10 años, quien se encargará de contarnos sobre los nacimientos de agua de la vereda y nos guiará por un recorrido hasta la planta de tratamiento, para explicarnos cómo llega el agua a la escuela y a los hogares de cada uno y cuáles son los cuidados que se deben tener, así mismo desde su conocimiento nos expresara la representación del agua para la vereda y su identidad.</p>
<p><b>TIEMPO DESTINADO</b></p>	<p>4 Horas</p>
<p><b>RECURSOS</b></p>	<p>Tela, papel, colores, sonido</p>



**¡TALLER 4! Los sabores de nuestra tierra ;**

**Institución y Sede:** Escuela rural Frailejonal

**Objetivo:** *Apreciar los cultivos y los saberes gastronómicos de la comunidad con los niños y las niñas de Frailejonal.*

**Grados:** *Preescolar, primero y Segundo*

**Educadoras en formación:** Paola Andrea Chiquiza y Annge Alexandra Venegas.

**Primera sesión: Mándala de semillas**

**Fecha:** 7 de noviembre- 8 de noviembre

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Reconocer la importancia de las semillas como el inicio de la vida, como nacimiento de la soberanía alimentaria que caracteriza el territorio de Frailejonal.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<p><b>Primer momento:</b> Se dispondrá un ambiente con semillas y frutos para que los niños y niñas puedan interactuar por medio de todos los sentidos como el tacto, el olfato, etc.</p> <p><b>Segundo momento:</b> Luego de esto, se les presentará un libro en formato de video: “Guillermina y Candelario- Semillitas / Guatín”, con el cual se suscitarán ideas en cuanto a la semilla y su uso en el territorio de Frailejonal, además de como nosotros somos semilla de vida.</p> <p><b>Tercer Momento:</b> Junto con los niños y niñas, se recogen diferentes semillas que reconozcan dentro del territorio e igualmente objetos naturales que se encuentren dentro de la escuela para construir entre todos una mandala de la vida, que se simboliza a través de la semilla y cómo a partir de esta se genera algo más grande e importante que es el alimento, haciendo una comparación con la vida misma y el crecimiento.</p>
<b>TIEMPO DESTINADO</b>	4 horas
<b>RECURSOS</b>	video: <a href="https://maguare.gov.co/guillermina-candelario-semillitas-violin/">https://maguare.gov.co/guillermina-candelario-semillitas-violin/</a> , semillas, hojas , frutos, ramas.



**Institución y Sede:** Escuela Frailejonal

**Grados:** Transición, primero y Segundo

**Educadoras en formación:** Paola Andrea Chiquiza y Annge Alexandra Venegas.

**Segunda sesión: Cultivando desde los saberes ancestrales del mi territorio**

**Fecha:** 14 noviembre

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Reconocer los cultivos autóctonos de la vereda Frailejonal y conocer los saberes ancestrales que tienen los habitantes de la vereda y se han transmitido de generación en generación.
--------------------------------	---



<p><b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b></p>	<p><b>Primer momento:</b> Se hablará de la importancia del cultivo, específicamente del maíz, recordando la experiencia anterior y retomando el cuento “Semillitas”, y resaltar como el maíz ha influido en los campesinos del municipio, haciéndolo característico por sus diferentes usos en la gastronomía.</p> <p><b>Segundo momento:</b> Se conocerán las características y los saberes de este cultivo por medio de un invitado, Jhon Fredy Pinilla; residente de la vereda. El cual nos contará a partir de su experiencia sobre la siembra del maíz y como es utilizado en su casa.</p> <p><b>Tercer Momento:</b> a manera de cierre los niños y las niñas en compañía de Don Jhon Fredy Pinilla, padre de una de las niñas, realizarán el proceso de siembra del maíz aplicando aquellos saberes que él les ha compartido con anterioridad.</p>
<p><b>TIEMPO DESTINADO</b></p>	<p>2 horas</p>
<p><b>RECURSOS</b></p>	<p>semillas</p>

**Institución y Sede:** Escuela rural Frailejonal

**Grados:** Transición, primero y segundo

**Educadoras en formación:** Paola Andrea Chiquiza y Annge Alexandra Venegas.

**Tercera sesión:** Una probadita de los sabores de mi territorio

**fecha:** 15 noviembre

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Realizar una comida típica de la vereda, partiendo de los saberes previos de los niños y niñas. Generando una conciencia sobre los alimentos que se cultivan en el territorio y la apropiación de los mismos a través de su proceso de siembra, cultivo y alimento.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<p><b>Primer momento:</b> Para iniciar el taller retomaremos la semilla del maíz desde su historia ancestral, de manera que los niños y las niñas puedan conocer este alimento desde su raíz cultural y la importancia del mismo en su territorio.</p> <p><b>Segundo momento:</b> Seguidamente recibiremos a una invitada que nos explicara el proceso de transformación del maíz para convertirlo en el alimento tradicional como lo es la arepa de maíz pelado en La Calera, para dar paso a la elaboración de estas con los estudiantes.</p> <p><b>Tercer Momento:</b> Finalmente se realizará una asamblea para compartir lo cocinado anteriormente, además de comentar sobre la experiencia vivida, esto será retomado a partir de las grabaciones de la misma.</p>
<b>TIEMPO DESTINADO</b>	2 horas
<b>RECURSOS</b>	Maíz

*Institución y Sede: Escuela rural Frailejonal*

*Grados: Transición, primero y segundo*

*Educadoras en formación: Paola Andrea Chiquiza y Annge Alexandra Venegas.*

### **GALERÍA DE CIERRE**

**fecha:** 22 de noviembre

<b>OBJETIVO DE APRENDIZAJE</b>	Recopilar y dar a conocer a la comunidad educativa de la escuela Frailejonal, los saberes encontrados en el proceso de reconocimiento y apropiación del territorio con los niños y las niñas de los primeros grados de primaria.
<b>DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD</b>	<p>Esta galería iniciara con un ritual de apertura del tesoro con los niños y las niñas de los grados de preescolar primero y segundo, de manera que se realice un proceso de socialización de lo construido a lo largo de las diferentes sesiones.</p> <p>Posteriormente se dará inicio al recorrido por la galería con una presentación del grupo de música en donde se compartirá con la comunidad educativa una tertulia musical.</p> <p>Seguido a esto los niños y niñas contarán desde su experiencia, la historia de estos tesoros y lo aprendido con ellos, haciendo el recorrido por los diferentes stands.</p> <p>Durante todo el recorrido se podrá apreciar las diferentes experiencias vividas con los estudiantes y las maestras en formación.</p> <p>Para finalizar encontrarán un libro de los espectadores, en donde se podrá plasmar lo suscitado durante el recorrido y lo expuesto por los niños y niñas, además de una canción que los niños de preescolar, primero y segundo han preparado.</p>
<b>TIEMPO DESTINADO</b>	<b>2 horas</b>
<b>RECURSOS</b>	Fotos, videos, grabaciones, material construido por los niños y las niñas.