



**UNAE**

## **UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN**

**Carrera de:**

Educación Inicial

### **Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: estudio de caso comparativo entre dos centros de Educación Inicial**

Trabajo de titulación previo a la  
obtención del título de Licenciada  
en Ciencias de Educación Inicial

#### **AUTORAS:**

Evelyn Michelle Barba Merino

CI: 0604097147

Mónica Alexandra Durán Tapia

CI: 0105951529

#### **TUTORA:**

PhD María Fernanda Acosta

CI: 1711582211

### **Resumen**

El presente trabajo es una investigación de estudio de caso comparativo en relación al proyecto TiNi y Chakra específicamente. Tuvo como objetivo “generar un debate a partir de la reflexión y análisis de las prácticas concretas en torno a los proyectos agroecológicos escolares que se están llevando a cabo en el CEI “Hernán Malo” y CEI de innovación “UNAE”, con el fin de rescatar lo positivo de cada uno e integrarlos para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje de toda la comunidad educativa, principalmente de los niños y niñas”. Para esto, abordamos principalmente autores que hablan sobre infancia y su relación con el medio natural, agroecología y proyectos agroecológicos escolares, los cuales fueron las bases para caracterizar y diferenciar las propuestas agroecológicas estudiadas. Se basó en un enfoque cualitativo, utilizando como técnicas la observación directa, entrevistas y la revisión documental, las cuales fueron fundamentales para la recolección de datos y posteriormente obtener los resultados. Los mismos que han pasado por un proceso de codificación, análisis y finalmente la interpretación, contextualizada y fundamentada con los datos y literatura consultada. Consideramos que los proyectos agroecológicos son espacios de interacción y activación de la memoria en los que puede participar toda la comunidad educativa. Además, los niños y niñas al ser partícipes de procesos agrícolas, aprenden de la importancia de la tierra y la conservación ambiental, mientras desarrollan habilidades motrices, artísticas, y sociales.

**Palabras Clave:** Infancia, Agroecología escolar, TiNi, Chakra, Experiencias de aprendizaje

**Abstract**

The present work is a comparative study research in the TiNi and Chakra project specifically. Its objective was to generate a debate based on the reflection and analysis of the concrete practices related to the agroecological school projects that are being carried out in the CEI "Hernán Malo" and the CEI de Innovación "UNAE", in order to rescue the positive of each one and integrate them to enrich the teaching-learning process of the entire educational community, mainly of children". For this, we mainly address authors who talk about childhood and its relationship with the natural environment, agroecology and school agroecological projects, which were the bases to characterize and differentiate the agroecological proposals studied. It was based on a qualitative approach, using techniques such as direct observation, interviews and documentary review, which were fundamental for the collection of data and subsequently obtaining the results. Those who have gone through a process of coding, analysis and finally interpretation, contextualized and based on the data and literature consulted. We consider that agroecological projects are spaces for interaction and activation of memory in which the entire educational community can participate. In addition, children, being involved in agricultural processes, learn about the importance of land and environmental conservation, while developing motor, artistic, and social skills.

**Keywords:** Childhood, School agroecology, Tini, Chakra, Learning experiences

## Índice de contenido

<b>Introducción .....</b>	<b>1</b>
<b>Descripción y justificación del proyecto .....</b>	<b>3</b>
Problema de investigación .....	3
Justificación.....	4
Pregunta de investigación .....	6
Objetivos .....	6
Objetivo general .....	7
Objetivos específicos.....	7
Antecedentes .....	7
<b>Marco Teórico.....</b>	<b>9</b>
La infancia y su relación con el medio natural: Pedagogías Educativas.....	9
La educación en el medio natural desde la mirada de la infancia .....	11
Proyectos agroecológicos.....	13
De la agroecología a la agroecología escolar .....	14
Huertos escolares.....	16
TiNi .....	17
El TiNi: Cultura del amor .....	20
Características del TiNi .....	21
Componentes del TiNi.....	21
Chakra .....	21
La chakra como un espacio de aprendizaje .....	23
<b>Marco Metodológico.....</b>	<b>24</b>
La investigación educativa desde el paradigma cualitativo .....	24
Metodología de investigación: Estudio de caso .....	26
Diseño de investigación .....	27
Técnicas e instrumentos para la recogida de información .....	27
Población e informantes calificados .....	30

Descripción del contexto de los centros infantiles involucrados .....	30
Centro de Educación Inicial de innovación “UNAE” .....	31
Centro de Educación Inicial “Hernán Malo” .....	31
Fases de la investigación .....	32
Cronograma .....	35
<b>Resultados obtenidos .....</b>	<b>36</b>
Codificación de datos .....	37
Análisis de los resultados .....	38
Fortalezas y debilidades de los proyectos implementados en base a las entrevistas .....	38
Reacciones de los niños y niñas .....	40
Fortalezas y debilidades de los proyectos implementados en base a la observación y notas de campo .....	40
Intereses de los niños y niñas .....	41
Interpretación de resultados .....	42
Experiencias de aprendizaje .....	42
Rol de las familias, docentes y directores .....	48
Rol de los niños y niñas .....	53
Guía actividades sobre experiencias de aprendizajes con la tierra dirigido a niños y niñas de Educación Inicial .....	58
<b>Conclusiones .....</b>	<b>77</b>
<b>Bibliografía y material de referencia .....</b>	<b>81</b>
<b>Anexos.</b>	

## 1. INTRODUCCIÓN

La agroecología es considerada como una ciencia que integra múltiples conocimientos, y a la vez busca la concientización de los recursos naturales, el respeto, valoración de los suelos, la integración de saberes ancestrales, intentado conectar los valores científicos y sociales, con el fin de lograr una buena relación del hombre con la tierra (Moura, 2005). En este sentido, se ha considerado importante trabajar este concepto desde la educación. Pues, según Llerena y Espinet (2017) la agroecología brinda ese espacio para crear aprendizajes dentro de las escuelas, mediante el encuentro de saberes con la tierra.

Por esta razón, se ha ido implementados poco a poco proyectos agroecológicos dentro de la educación. En Ecuador son más frecuentes las iniciativas de este tipo de proyecto en los distintos niveles educativos. Se emplean como un medio de aprendizaje para generar saberes ambientales, ancestrales, culturales y multidisciplinarios. Dentro del nivel de educación inicial, a partir de nuestras experiencias como practicantes, hemos evidenciado que en los centros infantiles se trabajan con iniciativas desde distintas perspectivas y enfoques, con el fin de ofrecer una amplia variedad de posibilidades y respuestas ante diferentes necesidades, tanto del Ministerio de Educación y docentes, como de los infantes.

Algunos de estos centros infantiles abordan los proyectos agroecológicos a partir de huertos escolares basándose en la iniciativa TiNi, que pretende empoderar a los estudiantes frente a las problemáticas medioambientales y que, a su vez, las y los docentes puedan integrar otros contenidos mediante la transversalización del currículo. TiNi según Leguía y Paredes (2016), es “un espacio otorgado por adultos a niñas, niños y jóvenes, con el objetivo de crear la vida y la biodiversidad con amor, (...). En el proceso fortalecen sus conocimientos, habilidades, valores, y autoestima para vivir en armonía con el ambiente” (p.4). Por tal razón, las instituciones educativas trabajan en la creación de estos espacios, en ocasiones utilizando espacios verdes de las instituciones o a su vez adaptando macetas en las paredes de las instituciones, en donde, principalmente siembran hortalizas, verduras y plantas ornamentales.

Mientras tanto, en otros centros infantiles se trabajan los proyectos agroecológicos a través de la chakra, considerándola como un recurso didáctico y significativo, en donde es posible crear diferentes formas de vida. Según Rosero, Aguilar y Duchí (2017) el espacio de la Chakra posibilita el acceso a “los conocimientos y saberes de las culturas originarias, constituye un espacio que facilita la creación de ambientes de aprendizaje, por eso, puede ser vista como un laboratorio o como un templo de saberes: astronómicos, climáticos, de suelos, de semilla” (p.63).

Cada una de estas propuestas, aborda la agroecología desde diferentes posturas, razón por la cual, la investigación de esta problemática social se realiza por el interés de identificar diferencias y similitudes entre los dos proyectos agroecológicos, TiNi y Chakra, implementados en los dos centros de Educación Inicial, a partir de un estudio de caso comparativo que permita el análisis de las limitaciones y posibles mejoras en cada una de las propuestas.

En este sentido, el tema resulta interesante porque consideramos que, al comparar estos dos proyectos se abre una posibilidad de debate entre el qué y cómo se están ejecutando para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje de toda la comunidad educativa, especialmente de los niños y niñas. No se busca discutir cual es mejor o peor, al contrario, se pretende rescatar lo positivo de cada una e integrarlas. Así mismo, nos enfocaremos en la participación de los actores educativos y los procesos que se llevan a cabo en los proyectos. Presenta cinco apartados, los mismos que están estructurados de la siguiente manera:

Apartado uno denominado: Descripción y justificación del proyecto, parte del planteamiento del problema, justificación de la pertinencia e importancia de la investigación y se cierra con el planteamiento de los objetivos general y específicos, así como los antecedentes investigativos.

Apartado dos denominado: Marco teórico, aborda referentes teóricos que han sido considerados pertinentes en relación al problema de investigación. Los temas y subtemas que se exponen parten de lo general a lo específico con el fin de entender y comprender la relevancia de los proyectos agroecológicos escolares, específicamente en Educación Inicial.

Apartado tres denominado: Marco metodológico, expone el paradigma, la metodología y el diseño de la investigación, además, se describen las técnicas e instrumentos utilizados y finalmente las fases de la investigación y el cronograma utilizado como referencia en el proceso.

Apartado cuatro denominado: Resultados obtenidos, presenta el análisis de los resultados obtenidos en bases a las técnicas e instrumentos de investigación utilizados. Se incluye la codificación de datos, análisis de resultados y la interpretación de resultados.

Finalmente, el apartado cinco, Conclusiones, en el que se expone las conclusiones del trabajo de investigación en base a los objetivos planteados, referentes teóricos y a los resultados obtenidos.

## 2. DESCRIPCIÓN Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Este apartado pretende ser un acercamiento a la problemática encontrada. Además, se describe la justificación, antecedentes y objetivos planteados frente a la pregunta de investigación.

### 2.1. Problema de investigación

La fertilidad de los suelos en Ecuador, hace que las semillas que caen (con el pasar de los días, meses o años), crezcan y florezcan con facilidad. Van guardando entre sus raíces, tallos, hojas y frutos, momentos, historias, creencias, tradiciones y costumbres. Sin embargo, con el pasar del tiempo, el valor que tienen todos los elementos que brinda la tierra, se van olvidando poco a poco. Los espacios verdes que nos rodean se van reduciendo y son reemplazados por grandes carreteras y edificaciones. Los niños y niñas no salen a jugar al aire libre y las interacciones con la naturaleza son cada vez más escasas, lo que hace que se desaproveche todo el potencial que estas pueden brindar.

La memoria local y el sentido de respeto con y para la naturaleza poco a poco se van apagando. Las historias y experiencias de los padres y abuelos con la tierra no son consideradas o tomadas en cuenta la hora de planificar o aplicar proyectos



agroecológicos, haciendo que estos proyectos, se vuelvan monótonos y terminen sin generar resultados en la comunidad educativa.

Frente a estas situaciones, la escuela juega un rol fundamental en el proceso de revitalización de aprendizajes, buenas prácticas y saberes (esto a la par de la comunidad) sobre la tierra. En Educación Inicial, varios centros educativos ya se encuentran implementando proyectos agroecológicos con el fin de generar una sensibilización ambiental y promover esa relación existente entre el hombre y la tierra. En este caso, se analiza dos proyectos agroecológicos, TiNi y Chakra, que son implementados en los centros de educación inicial estudiados.

Si bien el interés por el medio natural y la participación de toda la comunidad educativa buscan ser fortalecidos con la implementación de dichos proyectos, pasar de la teoría al desarrollo y aplicación, se ha convertido en un gran reto para las y los docentes de Educación Inicial.

Los actores educativos no se involucran por completo en los procesos de implementación y ejecución de dichos proyectos. Las experiencias de aprendizaje se realizan de manera aislada y no se pone como prioridad los intereses y necesidades de los infantes, debiendo ser ellos, los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, que son los infantes, quienes constantemente están interactuando con el medio natural y es allí donde van construyendo gran parte de sus experiencias y saberes.

A lo largo de las prácticas hemos visto cómo ha resultado complicado cumplir con lo que exige el Ministerio de Educación en relación al TiNi, específicamente. Por más buenas intenciones que las docentes y/o directivos tengan para implementarlo, el tener que cumplir con otras actividades, les hace descuidar por completo el proyecto agroecológico, volviéndolo de una u otra manera, algo pesado e incluso “inútil” a corto y largo plazo. De esta manera, el objetivo de unir saberes ambientales, académicos y/o locales, queda relegado a un cumplimiento por obligación.

## 2.2. Justificación

El mundo en el que vivimos, nos brinda una variada riqueza natural. Cada espacio verde y colorido se encuentra a nuestro servicio, no solo para contemplarlo, sino también para valorarlo, disfrutarlo, cuidarlo y usarlo para la convivencia entre el ser humano y la naturaleza. No necesitamos ser grandes biólogos o científicos para aprender de ella, solo necesitamos sentarnos a observar y escuchar cada sonido, movimiento que este produce.

Los proyectos agroecológicos son un medio muy práctico con los cuales se puede descubrir y aprender de la relación cercana que existe entre las personas y el medio natural y cultural, “nuestras raíces, están fijadas en la tierra y cada vez somos más conscientes de que somos integrantes de un ecosistema al cual estamos todos ligados dependiendo unos de otros” (Escutia, 2009 cit. en Conde, Mariscal y Sánchez, 2018, p. 114).

A propósito, consideramos que son estos espacios los que nos permiten generar conciencia ambiental, obtener aprendizajes multidisciplinares, retomar el bagaje cultural local y, sobre todo, convivir de manera armónica con y en nuestro planeta. Todo esto, tomando en cuenta que es en la infancia cuando más desarrollamos valores y actitudes. En palabras de ANIA, “es imprescindible promover el amor por la naturaleza en los pequeños” (p. 12).

Este proyecto tiene como finalidad, dejar ver que se puede utilizar los espacios naturales, en este caso los proyectos agroecológicos, como medio para el aprendizaje, no solo por sus contenidos teóricos, sino también por todas las herramientas y actitudes que ofrece al estar en contacto con ella. En esta interrelación, los niños y niñas pueden desarrollar más destrezas que las que estarían desarrollando dentro del aula de clase, ya que como varios autores han señalado, se aprende mejor explorando y experimentando.

Por un lado, es de interés personal porque creemos y encontramos un sentido de pertenencia con la tierra, podemos decir incluso, que este sentir nos ha permitido conectar con los niños y niñas de alguna manera. Por otro lado, es de interés social y educativo porque creemos que los proyectos agroecológicos escolares, son espacios propicios para que los niños, niñas, docentes y padres de familia trabajen en comunidad en pro del

desarrollo integral de los infantes. Solo entonces, se aprovechó la estrecha relación que tienen los niños y niñas con la tierra, quienes a la vez que juegan, pueden desarrollar destrezas motrices, artísticas y sociales.

Los infantes, al ser partícipes de procesos agrícolas, aprenden la importancia de la tierra, la conservación ambiental y de los saberes socioculturales que se pretende abarcar a través del huerto escolar, el TiNi y la Chakra. Además, aprovechar el contexto, la naturaleza misma, para encontrar posibles soluciones resulta un camino privilegiado para desarrollar las capacidades de indagación científica. De esta manera, queremos dejar hablar, escuchar inquietudes y alentar el acompañamiento a las trayectorias futuras en vistas al mejoramiento de las prácticas educativas y hacer docente.

Por esta razón se realizó un estudio de caso comparativo de los proyectos agroecológicos que actualmente se están implementando en los dos centros de educación inicial con el fin de abrir una reflexión sobre una agroecología innovadora y transformadora enfocada principalmente en la infancia y su formación integradora en coherencia con su contexto cultural. Además, se pretende conocer y entender cómo estos espacios fomentan el desarrollo de aprendizajes y competencias y cuáles podrían ser sus posibles limitantes.

### **2.3.Pregunta de investigación**

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de los proyectos agroecológicos escolares implementados en el Centro de Educación Inicial<sup>1</sup> “Hernán Malo” y Centro de Educación Inicial de innovación “UNAE” y cómo podrían ser pensados en base a las necesidades e intereses de la comunidad educativa y principalmente de los niños y niñas?

### **2.4.Objetivos**

#### **2.4.1. Objetivo general**

---

<sup>1</sup> De ahora en adelante CEI.

Determinar los elementos con los cuales los proyectos agroecológicos escolares del CEI "Hernán Malo" y CEI de innovación "UNAE" enriquecen el proceso de enseñanza aprendizaje de la comunidad educativa, enfocado principalmente en los niños y niñas.

### **Objetivos específicos:**

- Identificar las fortalezas y debilidades de los proyectos agroecológicos escolares implementados en el CEI "Hernán Malo" y CEI de innovación "UNAE" mediante un estudio de caso comparativo.
- Diagnosticar el grado de implicación y percepción de los actores de los proyectos agroecológicos escolares.
- Valorar las actuaciones que se están llevando a cabo en el CEI "Hernán Malo" y CEI de innovación "UNAE".
- Diseñar una guía de actividades sobre experiencias de aprendizajes con la tierra dirigido a niños y niñas de Educación Inicial en base al diagnóstico y los resultados de la investigación.

### **2.5. Antecedentes**

Actualmente existen programas que vinculan, huertos, educación, comunidad, escuela en investigación, como lo es la agroecología escolar que se ha desarrollado en base a la experiencia de varias instituciones educativas, principalmente de España. La agroecología escolar a partir de sus orígenes, ha sido objeto de muchas investigaciones. Sin embargo, han sido escasas las investigaciones que trabajan en el campo de la educación y/o profundizan en el sentido e importancia de la Tierra y su relación con las personas, especialmente con los niños y niñas. Este apartado tiene como objetivo ofrecer un acercamiento a los temas que hablan sobre agroecología escolar y detectar la existencia de algunas líneas de investigación comunes.

Entre los años 2008 y 2009, en dos centros educativos de Argentina, se puso en marcha una propuesta de huerto orgánico, con el objetivo de demostrar cómo las actividades pedagógicas dentro del huerto podrían impulsar la educación alimentaria y nutricional en

las aulas. La iniciativa se planteó como “un gran laboratorio natural” en el que los niños podían desarrollar “actitudes, conocimientos y prácticas”. Además, en uno de los centros educativos, se implementó “una pequeña huerta demostrativa donde los niños podían aprender los ciclos de las plantas, su desarrollo y los cuidados necesarios” (Borrás, Poblet y García, 2012, p.6 - p.15).

En años posteriores, siguiendo con la línea de huertos escolares, en la ciudad de Quito-Ecuador se realizó un proyecto de investigación, el cual se centró en demostrar cómo se da el aprendizaje activo a través del huerto escolar en niños y niñas dentro una unidad educativa específica. Para el autor, este proyecto tuvo importantes resultados porque “se dio un óptimo desarrollo de habilidades sociales, encaminando un aprendizaje activo y significativo de los niños y niñas e incentivando así al trabajo colectivo, armónico y vivencial dentro de la escuela” (p.11). Además, fue posible generar una buena comunicación entre los estudiantes y docentes, lo que permitió que los infantes adquieran múltiples aprendizajes. (Villa, 2016).

Con relación a la Chakra, en el Ecuador, específicamente en la ciudad de Azogues, se planteó una investigación dentro de la “Universidad Nacional de Educación” a través de la iniciativa de un proyecto agro cultural, con “el fin de cambiar paradigmas en la formación de nuevos educadores y de robustecer la propuesta pedagógica para todas las escuelas ecuatorianas, tanto urbanas como rurales”. Dentro de esta propuesta se incluye sistemas agro culturales como la Chakra andina, la agricultura de conservación y la huerta agroecológica”. El proyecto se encuentra al servicio de estudiantes, docentes y la comunidad para la realización de actividades experimentales y la adquisición de conocimientos ancestrales y tradicionales (Rosero, Aguilar y Duchí p. 59 - p. 65).

Cada una de estas investigaciones están enfocadas en la educación, pero desde diferentes posturas. Así que, el desafío investigativo fue indagar las distintas perspectivas que se le da a los proyectos agroecológicos, rescatando los aprendizajes que se generan. Además, se buscó articular los saberes de la agricultura convencional con el sistema de la chakra, para que de esta manera se generen nuevos espacios de aprendizajes a través de la tierra, en donde los infantes sean los actores principales.

### 3. MARCO TEÓRICO

*“Los niños y niñas son actores sociales con voz propia capaces de participar en la determinación de su propia vida y sus aprendizajes” Loris Malaguzzi*

En este apartado se abordan conceptos claves que sustentan nuestro trabajo partiendo desde la infancia y su relación con el medio natural, la educación en el medio natural desde la mirada, proyectos agroecológicos hasta terminar con los proyectos agroecológicos escolares: TiNi, Chakra y Huertos. Para entender y argumentar el sentir que genera la tierra en las autoras de la investigación, es pertinente poner a hablar a varios autores que permitan expresar todo lo que la tierra y estos proyectos pueden brindar en y para la Educación Inicial y al medio ambiente.

#### 3.1. La infancia y su relación con el medio natural: Pedagogías Educativas

La educación en el medio natural como medio para generar aprendizajes vivenciales, experimentales y significativos, han sido sustentados por pedagogías educativas que hablan de la importancia de la relación entre el medio ambiente y el ser humano, especialmente de los niños y niñas. Son varios los pedagogos y pensadores que, desde épocas anteriores, destacan la importancia del aprendizaje de los niños y niñas a través de la exploración de la naturaleza, el cultivo de plantas, el cuidado de huertos escolares y el mismo aprendizaje al aire libre. Para esta investigación, se abordará a Gardner, Decroly, Freinet, Montessori, Froebel y Steiner.

El pedagogo - investigador Howard Gardner en su teoría de las inteligencias múltiples creada en 1983 incluyó la inteligencia naturalista, la cual considera que las personas tienen la capacidad de aprender mediante la conexión directa con el mundo natural. Para Gardner (cit. en Gamandé, 2014), esta inteligencia “se refiere a las habilidades que permiten a las personas comprender las características del mundo natural y desarrollarse en él” (p.16). En este sentido, se vuelve necesario dar tiempo a los niños y niñas para la

vida, para cuidar, explorar, experimentar, interactuar y conocer el medio ambiente junto con los beneficios y posibilidades que brinda.

Decroly (cit en Dubreucq - Choprix, 1999) fue un psicólogo que se enfocaba en “una escuela por la vida y para la vida” (p.1), destacó la importancia de involucrar a los niños y niñas con los elementos de la naturaleza, puesto que, el aprendizaje se encuentra en el medio natural, en la tierra, en las plantas. En palabras de Decroly, “la agricultura, los huertos, la observación de la naturaleza constituyen un valioso recurso educativo que la escuela debe aprovechar” (p.1). Freinet (cit en Martínez y Eugenio, 2016), defendía el aprendizaje a través de la observación y experimentación en el mundo real, por lo que “concibió el huerto como un recurso que permitía a los niños observar y experimentar” (p.10).

Por su lado, Froebel uno de los pedagogos más influyentes del siglo XIX y su filosofía de la “Educación Integral”, fomenta una educación flexible y creativa (Pérez, 2015). En donde se toma en cuenta el trabajo de los niños y niñas en el jardín como

el elemento fundamental que cumple varias funciones y, a la vez, el espacio que cobra más extensión. Este se divide en diferentes espacios: El mayor lo ocupan las parcelas individuales, donde cada niño cultiva a su gusto. Después están las parcelas colectivas, donde todos los niños cultivan. (Pérez, 2015, p.48)

De esta forma, el medio ambiente se convierte en el escenario principal en el que los infantes adquieren sus propios aprendizajes y se desarrollan a su propio ritmo. Montessori en su modelo pedagógico, aplicó ejercicios vivenciales, que consistían en el “cuidado de plantas y animales domésticos”. Para ella, el conocimiento y acercamiento a la tierra eran fundamentales, pues contribuyen a generar experiencias útiles y por esta razón debían incorporarse en la escuela (Martínez y Eugenio, 2016, p.10).

Para Steiner, el creador en el siglo XX de la metodología Waldorf, el observar la naturaleza nos permitirá aprender de ella. Además, en sus escuelas las actividades de siembra, cuidado del huerto y las prácticas agrícolas están incluidas dentro del currículo. Asimismo, el entorno natural para Steiner, es un lugar de “convivencia y transformación

social” (p.13), en el que interactúan niños, niñas y adultos y aprenden los unos de los otros (Quintana, 2016). De ahí la importancia del contacto con nuestro medio. En este sentido, se debe poner como prioridad, el aprendizaje en entornos naturales pues al tener un sinnúmero de elementos, objetos naturales, estos incitan la interacción de los infantes con las personas mayores y principalmente la naturaleza.

### **3.1.1. La educación en el medio natural desde la mirada de la infancia**

La infancia es considerada como una etapa por la que deben pasar los niños y niñas hasta llegar a ser “personas completas”, ya que, se cree que están todavía incompletos y son incapaces de tomar decisiones por sí solos. Jenks concibe a la infancia únicamente como parte de un proceso/etapa por la que debe pasar el ser humano para llegar a la madurez y posicionarse en la etapa adulta, siendo esta el eslabón más alto e importante para el desarrollo del hombre. Para llegar a este eslabón, los niños y niñas tienen que prepararse para cumplir con las exigencias impuestas por los adultos.

Es ahí, donde llegan las escuelas a dotar de conocimientos, habilidades y valores culturales dominantes que están ya determinados y se les ha de formar para que se ajusten a las exigencias establecidas de la educación obligatoria.

(Jenks, cit en Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.78)

Esas son escuelas que acumulan e imponen a los infantes los conocimientos, sin darles espacio para pensar y construir por sí mismos. Ferrière menciona este tipo de escuelas limitan las capacidades de los niños y niñas, puesto que

al niño le gusta la naturaleza, pero lo encierran en clases cerradas; le gusta dar sentido a su actividad y le roban el sentido; le gusta moverse y lo inmovilizan; le gusta hablar y le dicen que permanezca en silencio; le gusta pensar y solo le valoran su memoria; quiere seguir a su fantasía y no le dejan; quiere ser libre y le enseñan a obedecer pasivamente. (Ferrière, cit. en Correa y Estrella, 2001, p.18)

Frente a esta construcción de imagen de la infancia generada por la sociedad, el pedagogo Malaguzzi considera que es necesario cambiarla. Puesto que, “los niños y niñas son actores



sociales con voz propia capaces de participar en la determinación de su propia vida y sus aprendizajes” (Dahlberg et al., 2005, p.85).

En este sentido, se vuelve importante reconocer las culturas de la infancia. Unir intereses, vivencias y experiencias que son y forman parte de su diario vivir. Reconocerlo como un ser individual y luego como ser social, que es, como piensa, que ve, que le gusta, que le divierte, que lo diferencia de los adultos, que siente y que lo mueve. De acuerdo con Malaguzzi (cit. en Dahlberg, et al., 2005) “el niño es alguien rico en potencial, fuerte, competente y sobre todo que esta relaciona con personas adultas y con otros de su edad” (p.83).

Cuando hablamos de reconocer las culturas de la infancia, hacemos referencia a mirar a los niños y niñas con otros ojos, dejando de lado la idea de que son seres incompletos e incapaces de pensar por sí y para sí mismos. Es decir, es necesario reconocer a los y las niñas como personas completas con capacidades y potencialidades, que poseen grandes intereses por explorar, experimentar, tocar y conocer todo lo que hay a su alrededor.

Estos intereses que tienen los niños y niñas pueden o no coincidir con los de los adultos, pero, independientemente de cuáles sean los intereses de la infancia, no deben ser limitados por las personas mayores. Dado que, permanecer en una constante exploración del entorno es una de las actividades que más disfrutan y realizan con frecuencia. Según el Ministerio de Educación Nacional (2014)

Al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo. Un mundo configurado por aspectos físicos, biológicos, sociales y culturales, en los cuales actúan, interactúan y se interrelacionan con el entorno del cual hacen parte.  
(p.13)

En este marco de ideas se considera que; esta relación y exploración del entorno, posibilita a los niños y niñas la construcción de múltiples experiencias, vivencias y aprendizajes, generando una mirada más cercana y significativa del contexto en el que se encuentran

inmersos. Por esta razón se hace un acercamiento a la literatura de proyectos agroecológicos para aterrizar en los proyectos agroecológicos escolares que se están implementando en los centros de educación inicial estudiados y ver la relación directa que tienen con los niños y niñas y sus intereses.

### **3.2 Proyectos agroecológicos**

De acuerdo a la literatura revisada, las experiencias de proyectos agroecológicos, surgen como una disciplina emergente para estudiar la ecología, diseño, desarrollo y gestión de sistemas agroalimentarios sostenibles. Sin embargo, más allá de que los proyectos agroecológicos sean pensados sólo como una agroalimentación sostenible, ofrecen las bases para una educación ecológica que permite conectarnos con las raíces de nuestro medio natural y cultural. Para Llerena y Espinet (2017), la agroecología impulsa un diálogo entre la escuela como entorno de aprendizaje y como actor. Es también punto de encuentro con saberes no científicos, locales, una recuperación de la cultura olvidada.

Siguiendo la misma línea, Llerena y Espinet (2015), mencionan que “la agroecología contribuye a nutrir el sentido de lo colectivo. Confronta el individualismo contemporáneo y llama a la solidaridad” (p.15). La visión que tenemos a partir de esto, representa una parte fundamental para comprender la relación que puede y debe existir entre nosotros, los infantes, la tierra y los saberes que se producen a raíz de ésta. Entonces se vuelve importante el diálogo de saberes para animar una praxis en y para la comunidad que diseñe y acompañe procesos relacionados con el medio ambiente y la cultura.

Es difícil pensar en una agroecología transformadora si no existe un acercamiento directo y comprometido por parte de la sociedad. En este sentido, “podríamos acompañar desde la infancia procesos autónomos de aprendizaje que, a su vez, se integren y reviertan en procesos de gestión colectiva de los comunes, todo ello indispensable para el aprendizaje y la práctica de una Agroecología” y por supuesto, agroecología escolar (Martínez y Eugenio, 2016, p.9).

### **3.3 De la agroecología a la agroecología escolar**

Para Llerena y Espinet (2015), la agroecología escolar busca generar una práctica educativa que a su vez represente “una aportación sociocultural y crítica a la educación para la sostenibilidad”. Se enfoca en actividades alrededor de ambientes de aprendizaje como lo son; la chakra, el huerto escolar, el comedor escolar, entre otros. Estos pueden encaminarse de manera agroecológica, “para impulsar experiencias de acción educativa, transversales y diversas, que vinculen la escuela con la comunidad y el territorio, fomenten la autonomía y la participación del alumnado junto con otros actores escolares” (p.21).

Tomich et al. (2011) destacaron la importancia de la agroecología escolar como una ciencia integradora que abarca conocimientos ambientales y multidisciplinares, a la vez que puede fomentar la transdisciplinariedad y un enfoque dirigido a la acción, que sea capaz de contrarrestar la dirección del desarrollo descrito por Ploeg (2003) y otros. De esta forma, decimos entonces, que estos proyectos combinan la teoría con la práctica y de estos se generan experiencias que involucran lo natural, social y cultural.

En concordancia con los autores mencionados, se puede decir que los actores educativos (escuela familia, comunidad) juegan un rol fundamental en el proceso de aplicación y difusión de proyectos agroecológicos escolares. Al trabajar y actuar en comunidad, hacen que la escuela pueda crecer y ser protagonista del cambio comunitario y es eso justamente lo que ofrece este tipo de proyectos. Para Llerena y Espinet (2015), Defender y cultivar la agroecología en los centros educativos nos permite acercarnos a nuestro medio natural y recuerdo sociocultural de manera, tanto individual como colectiva, en el que reconocemos el ser y hacer como formas principales en la generación de aprendizajes multidisciplinares y significativos.

En Educación Inicial, el acercamiento a la tierra, la colaboración en los proyectos agroecológicos escolares (compartiendo la siembra y cosecha), el hecho de poder asociar la creatividad con el medio ambiente e involucrarse en el mundo orgánico, permite comprender que “somos lo que comemos y también, somos como comemos” (Llerena y Espinet, pp. 14-15). Además, posibilitar que los infantes conozcan, exploren e interactúen en la naturaleza

de manera libre, y que construyan la comprensión de que son parte de la misma, hace en principio que puedan generar vínculos de cercanía y respeto para con la Tierra.

Al respecto, el Currículo de Educación Inicial menciona que la primera infancia es el momento perfecto en el que los niños y las niñas pueden aprender explorando, creando y construyendo a su propio ritmo y de acuerdo a sus intereses. De acuerdo con Rosenzweig (1992, cit. en Ministerio de Educación, 2014), “existen períodos críticos o sensibles, en que las redes neuronales tienen una excepcional susceptibilidad a los efectos del medio ambiente y la experiencia (interacciones sociales y con objetos)” (p. 15). La niñez contempla este período sensible, es decir, a esta edad los niños y las niñas están interactuando constantemente con el medio y los objetos que los rodean. Por lo cual, estas interacciones son favorables para trabajar los ámbitos de desarrollo y aprendizaje mencionados en el Currículo: (identidad y autonomía, convivencia, relaciones con el medio natural y cultura, relaciones lógico matemático, comprensión y expresión del lenguaje, expresión artística, expresión corporal y motricidad), los cuales ayudan a construir y reconstruir la identidad de los infantes.

Así mismo, la experiencia de acercamiento, interacción y juego de los infantes en el medio natural, “así como la participación activa para cuidar la naturaleza a través de programas escolares<sup>2</sup>” (p.12), son oportunos para el desarrollo de destrezas, valores y actitudes de cuidado del medio ambiente. También, mientras van reconociendo y aprendiendo del mundo al que pertenecen, son capaces de desarrollar aspectos cognitivos, emocionales, sensoriales y motores (Chawla y Derr, cit. en Leguía y Paredes, 2016). En este reconocimiento del mundo, los niños y niñas pueden comprender que comparten un espacio físico, pero también un espacio social y cultural cambiante.

Por tanto, en el proceso de búsqueda de información, nos hemos encontrado con diferentes tipos de sistemas agrícolas ancestrales y/o proyectos agroecológicos escolares; sin embargo, en esta ocasión nos centraremos y hablaremos

---

<sup>2</sup> Sin embargo, ninguna propuesta debe ser impuesta o aplicada textualmente, sino que debe tomarse en cuenta su esencia y considerar el contexto en el que será aplicada para su mejor funcionamiento y resultados positivos.

específicamente de Huerto Escolar<sup>3</sup>, TiNi y Chakra, las mismas que han sido parte de esta experiencia a lo largo de la investigación. Estas concepciones distintas, buscan acercar de alguna manera al hombre con la tierra, pero de diferentes formas.

### 3.3.1 Huertos escolares



Fotografía 1. Huerto escolar implementado en el CIBV<sup>4</sup> “María Luisa Aguilar”

Fuente: las autoras, 2018, CIBV “María Luisa Aguilar”

Los huertos escolares pueden ser comprendidos como una herramienta de enseñanza de aprendizajes diversos e integrales. De acuerdo a la Red de Huertos Escolares de California (2010), el huerto escolar es capaz de brindar un ambiente de aprendizaje vivencial para los estudiantes a través de la experimentación y exploración de y con la tierra. Por lo tanto, toda la experiencia de las actividades que se puedan obtener del huerto contribuye a la comprensión y retención de saberes multidisciplinares.

En el huerto escolar además de adquirir aprendizajes académicos se genera principios de respeto hacia la vida y el medio ambiente. Según Tello, Rodríguez y Aguilar (cit. en Rodríguez, Tello y Aguilar, 2013), el huerto escolar se puede convertir en un espacio donde es posible el “intercambio natural-cultural que vincula espacio y tiempo en las relaciones

---

<sup>3</sup> Abordaremos sobre huertos escolares, porque en el transcurso de la investigación, hemos encontrado “confusiones” entre los tres conceptos; TiNi, huerto escolar y chakra que pese tener puntos en común, tienen concepciones completamente diferentes.

<sup>4</sup> Centro Infantil del Buen Vivir ubicado en la Ciudad de Cuenca

entre la humanidad y la naturaleza.” Rodríguez-Haro et al., argumenta además que el huerto escolar

induce a implementar pequeños cambios en nuestras vidas, para lograr transformar no solo nuestra mente, sino la salud física, espiritual y emocional, que se ve reflejado en el bienestar y por supuesto en el entorno donde vivimos; a la vez que se generan una serie de valores sobre la vida, la salud, el trabajo, la participación, la responsabilidad, la autorrealización y la concertación. (p.26)

Acercándonos más al contexto investigativo, tenemos al Instituto Nacional de Patrimonio Cultural (INPC, 2012), quien define al huerto “como un terreno en donde se cultiva plantas frutales, medicinales, hortalizas, verduras, forraje para animales y algunas plantas ornamentales” (p.16). En algunos casos, predomina más lo estético y en otros la función y beneficio de las plantas, pero cada uno tiene historias, memorias y enseñanzas que contar. De acuerdo al INPC (2012), los huertos son patrimoniales, ya que desde épocas anteriores se acostumbraba a cultivar huertos dentro de las casas, terrazas, parques, entre otros.

A partir de esas definiciones, centrándonos en la experiencia y aprendizaje que deja el huerto escolar, podemos decir que el aprendizaje puede cobrar vida cuando los conocimientos son enseñados o compartidos, a partir de un entorno dinámico y vivencial. Pues, hablar de huertos escolares, según la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), implica una serie de conocimientos, no solo porque cambia la estructura física y social de los contextos educativos, sino porque incrementa las oportunidades y/o variaciones de aprendizajes. Al ser espacios pensados y creados en ambientes educativos, permite tanto a estudiantes como docentes, salir de la comodidad y pasividad de una sala de clase para aventurarse en espacios al aire libre, en el que la interacción con el medio natural y cultural jugará un papel importante (FAO, 2010).

### 3.3.2 TiNi



Fotografía 2. Espacio TiNi implementado en el CEI “Hernán Malo”.

Fuente: las autoras, 2019. CEI “Hernán Malo”

TiNi, “Tierra de niños, niñas y jóvenes”, es un programa creado por la Asociación para la Niñez y su Ambiente (ANIA) de Perú, con el fin de vincular a los infantes y jóvenes con la naturaleza para que de esa manera puedan crear un sentido de conciencia y estilos de vida sostenibles (Zevallos, 2019). “Específicamente, el programa “TiNi” busca brindar a los niños y jóvenes un área verde o natural en su hogar, escuela o comunidad, donde criar la biodiversidad y la vida en bienestar de ellos mismos, otras personas y la naturaleza” (ANIA, 2017).

En este sentido, la meta de ANIA con TiNi, es que “facilite la institucionalización de la educación ambiental para el desarrollo sostenible en todas las instituciones educativas” (p.8). Y que, como resultado podamos tener ciudadanos empoderados y conscientes con su medio emocional, social, cultural y natural. De acuerdo con Leguía y Paredes (2016), en el año 2012, “la metodología TiNi fue reconocida por la UNESCO<sup>5</sup> como buena práctica de educación para el desarrollo sostenible a nivel global” (p.4).

En efecto, el TiNi, busca desarrollar en los niños y jóvenes, actitudes y capacidades a favor del medio ambiente, a través de prácticas educativas vinculadas con la naturaleza. Pero no se trata solo de ofrecer un espacio a los infantes y jóvenes en el que puedan aplicar conocimientos ambientales, se trata de ofrecer, crear, compartir y aplicar en conjunto, en

---

<sup>5</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura



comunidad, cada uno de las técnicas y/o estrategias pertinentes para que, como menciona Leguía y Paredes, se pueda formar ciudadanos que aporten desde lo emocional (personal) hasta lo sociocultural.

Para el 2017, el Ministerio de Educación de Ecuador, en alianza con la Unesco, implementó el programa de educación ambiental “Tierra de todos” con base en la metodología TiNi, con el fin de generar cultura y conciencia ambiental en la población infantil y juvenil. Se buscó que, con la integración de este programa, que los estudiantes tanto de nivel inicial como básico, puedan desarrollar “conocimientos, habilidades, valores y emociones que les permitan afrontar la problemática ambiental en la que vivimos, construyendo en el proceso una cultura de unidad y afecto con el mundo natural.” (Leguía y Paredes, p.4).

La implementación de este programa, “no consiste únicamente en la construcción de espacios TiNi, sino que apunta a la transversalización del enfoque ambiental en las instituciones educativas” (p.21). De esta forma, el TiNi en el sistema educativo genera el contacto de los niños, niñas y jóvenes con su entorno natural para que, a través de este contacto se aplique conocimientos y habilidades para la construcción de un mundo mejor y sostenible. (Ministerio de Educación, 2018).

En Ecuador específicamente, el TiNi,

es una invitación a la comunidad educativa interesada en la concienciación, aprendizaje y enseñanza de conocimientos, competencias, valores, deberes, derechos y conductas que permitan la protección y conservación del ambiente. No implican inversiones económicas mayores, pero sí gran predisposición al cambio y mucha creatividad. (Falconí cit. en Ministerio de Educación, 2018, p.7)

Como ya se ha mencionado, la idea central del TiNi, es formar ciudadanos conscientes, responsables y comprometidos con el medio natural, sin embargo, esto no se puede lograr sin el apoyo y compromiso de la sociedad. En educación principalmente, la idea de transversalizar el enfoque ambiental en las instituciones permitirá que los niños, niñas y



jóvenes, puedan usar este espacio como parte de ellos. Que puedan aprender y desarrollar destrezas mientras se potencia los valores de empatía, solidaridad en relación al medio ambiente y a las personas que les rodean.

### 3.3.3 El TiNi: Cultura del amor.

*“Antes de pedirle a los niños que cuiden la tierra, hay que lograr que la amen”.* David Sobel

En todos los documentos de ANIA, producidos en base a TiNi, se menciona que dicha metodología acoge “el significado de “criar” de la cosmovisión andina la cual se sustenta en la “crianza recíproca de la vida”. Es decir, así como criamos, cuidamos y respetamos la naturaleza, así es como criamos, cuidamos nuestra vida y la de los niños y niñas. Somos nuestras acciones, lo que creemos y vivimos, así que, la crianza será mejor si “se hace con cariño, respeto y alegría” (Ministerio de Educación, p.11).

TiNi nos habla de una cultura de amor, en el que se nos permite ver y descubrir que nos volvemos uno solo cuando entramos en contacto con la tierra. De esta forma, “nadie está por encima del otro y cada uno cumple un rol que está conectado al “buen vivir” del resto. Cuando todos nos criamos, crecemos juntos y nos cuidamos unos a otros” (Leguía y Paredes, 2016, p.11) De este modo, enseñar, practicar y vivir un sentido de respeto, cuidado y amor hacia el medio ambiente se vuelve fundamental y crea, además, un sentido de generosidad para nuestras futuras generaciones que son quienes seguirán cuando no estemos.

Entre unos de sus beneficios, la metodología menciona el hecho de valorar la cultura y generar un “espacio donde los estudiantes y sus familias puedan expresar y practicar los conocimientos y costumbres en favor de la vida y la naturaleza”. Sin embargo, como ya se ha mencionado, esto no podría ser posible sin generar espacios en los que lo infantiles puedan tener contacto con su medio natural y a su vez, se pueda involucrar directa o indirectamente a sus familias y comunidad.

No se puede esperar que los niños y niñas creen un sentido de respeto, amor y cuidado hacia la naturaleza, si los mantenemos sentados entre cuatro paredes. Para Faros (2019),

“dejar a los niños jugar con total libertad en el exterior es beneficioso para desarrollar su aprendizaje y sus habilidades sociales y emocionales, algo que les ayudará en el futuro” (p.1). De esta manera, entonces, será más fácil y útil aplicar el TiNi de manera transversal en la gestión escolar y pedagógica, que es lo que el Ministerio de Educación solicita.

### **3.3.3.1 Características del TiNi<sup>6</sup>:**

- Permite la interacción de toda la comunidad educativa (padres, docentes y estudiantes)
- Puede tomar varios nombres dependiendo de su ubicación y extensión.
- Estimula y hace más relevante la labor docente.
- Crea un ambiente inclusivo para distintos estilos de aprendizaje.
- Permite el contacto con la naturaleza
- Facilita la enseñanza/aprendizaje, permitiendo que lo abstracto se vuelva concreto
- Forma y potencia la ciudadanía ambiental de la comunidad educativa
- Inculca valor y sentido de equidad en las instituciones educativas

### **3.3.3.2 Componentes<sup>7</sup>:**

Manejo de recursos naturales

Salud ambiental

Socialización y expresión

Organización y gestión

### **3.3.4 Chakra**

---

<sup>6</sup> Las características han sido recogidas de la “Guía Introductoria a la Metodología TINI” (2016, pp. 13 -14).

<sup>7</sup> Los componentes han sido recogidas de la “Guía Introductoria a la Metodología TINI” (2016, p. 16).



Fotografía 3. Chakra implementada en el CEI de innovación “UNAE”

Fuente: Acosta, M. (2018), CEI de innovación “UNAE”

El sistema agrícola de la chakra ha venido siendo muy importante desde tiempos remotos dentro de las familias andinas, porque posibilita tener cultivos diferentes en un mismo espacio de tierra, en donde se siembra desde arvejas, habas, zambos, plantas medicinales como el ataco, el paico, entre otros. Es decir, se puede sembrar cualquier tipo de plantas, la única condición es que también se siembre maíz y poroto, ya que son los protagonistas de la Chakra, menciona Suconota (cit. en Arévalo, 2017).

Para López (2007) “la chakra es algo más que un simple cultivo, ya que la familia andina, vive, cultiva y cuida su parcela y su chakra como su propio ser, la chakra provee comida a las personas y animales, y también remedios” (p.34). Además, brinda un espacio para generar lazos de solidaridad, ayuda y trabajo en comunidad. Pues, “la comunidad ante un llamado de uno de sus miembros se reúne, ayuda, celebra, brinda y comparte. Es un mandato cósmico que se resumen en el dar para recibir” (López, 2007, p.34).

Dentro de la Chakra todo tiene relación directa con el cosmos y la naturaleza, en donde, interviene el Pachakamak; considerado como el Padre Creador y Cuidador del Universo, la Pachamama; considerada como la madre naturaleza, Mama Killa o Luna y el Inti o Sol. (YACHAC, 2004). De esta relación se generan 4 momentos importantes de la tierra

conocidos como ciclos/etapas agrícolas de la Chakra, tomando en cuenta aspectos como el clima, el ciclo de la luna, la posición del sol, el estado de la tierra, entre otros. A continuación, se detallan los 4 ciclos agrícolas según la revista YACHAC (2011):

- Kapak Raymi se celebra en “el solsticio de diciembre, en honor a todos los seres que han iniciado su ciclo vital. Es la época de germinación y el nacimiento”. (p.42)
- Pawkar Raymi es “la fiesta de florecimiento y maduración. Celebrada en el equinoccio de marzo, es la época de la abundancia, el campo está lleno de todos los productos de la Pachamama”. (p.44)
- Inti Raymi es “la fiesta en agradecimiento al Padre Sol y a la madre Tierra por los frutos recibidos, se celebra en el solsticio de junio, la época de cosechar los cultivos”. (p.47)
- Killa Raymi celebrada en “el equinoccio de septiembre, en honor a las madres de la fertilidad, la luna, la tierra y la mujer; Es la época de descanso y preparación de la tierra”. (p.50)

Antes de la introducción de la religión cristiana, en cada uno de estos ciclos se realizaban actos de ritualidad y espiritualidad, mediante fiestas o raymis expresando la gratitud a los dioses astrales que son la Pachakamak, Pachamama, el Inti y la Mama Killa, y terrenales como animales, amuletos, espíritus, lagos, lugares sagrados, entre otros. Pero, con el transcurso del tiempo se han transformado en fiestas y ceremonias religiosas totalmente diferentes (YACHAC, 2011).

### **3.3.4.1 La chakra como un espacio de aprendizaje**

Se entiende a la chakra como un proyecto agroecológico que crea una sensibilización y responsabilidad directa entre las personas y la Pachamama, los saberes ancestrales, culturales, y la cosmovisión andina. Es el lugar, tiempo y espacio o escenario donde uno cría todo lo que vive o existe, de la misma forma como es criado (Vega cit. en Echarri, 2007). Es decir, cuando se siembra en la tierra empieza a crecer la Chakra y también

crecen las personas involucradas en la misma. Crecen en valores de respeto, amor, empatía y responsabilidad hacia la tierra, la vida, la naturaleza, la cultura y la comunidad.

En este sentido, trabajar con la Chakra es un buen medio para que los/las estudiantes puedan comprender el pasado, presente y futuro, como parte de sí mismos, para rescatar, fortalecer identidades, creencias y tradiciones que poco a poco han quedado relegadas. Rosero, Aguilar y Duchi (2017), consideran que “la chakra permite acceder a los conocimientos y saberes de las culturas originarias, y constituye un espacio que facilita la creación de ambientes de aprendizaje. Por ello, la chakra puede ser vista como laboratorio o como “templo del saber”, es decir como un referente material de los saberes” (p.63).

Además, dentro de la Chakra es posible involucrar a toda la comunidad educativa, mediante actividades como la Minga o *Mika* en kichwa, la cual

tiene como el objetivo de terminar rápido alguna actividad programada, se realiza con mucho entusiasmo entre los participantes, en las mingas existe la unidad, diálogo, risas, juegos y la pampamesa en donde se comparten los fiambres que cada uno lleva. (YACHAC, 2011, p.8)

#### **4. MARCO METODOLÓGICO**

Como todo trabajo de investigación consta de un proceso metodológico, en este apartado se aborda las características principales que permitieron realizar el estudio, partiendo desde el paradigma en el que las investigadoras se posicionan, el tipo de metodología, las técnicas e instrumentos utilizados y las fases investigativas.

##### **4.1 La investigación educativa desde el paradigma cualitativo**

Este trabajo está basado en un paradigma cualitativo, con la intención de comprender en profundidad, analizar e interpretar la realidad del fenómeno estudiado. En este caso, las fortalezas y debilidades de cada una de las propuestas agroecológicas, TiNi y Chakra. Para Marshall y Rossman (cit. en Iño, 2018), el paradigma o investigación cualitativa supone “la inmersión en la vida cotidiana de la situación de estudio, la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes, se privilegia las palabras de las personas y su

comportamiento observable como datos primarios” (p.96). A su vez, “contribuye a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social” (Millan y Schumacher cit. en Iño, 2018, p.96).

Cuando se aproxima la investigación cualitativa al campo de la educación, es utilizada para identificar, analizar y reflexionar las acciones educativas y encontrar opciones que permitan transformar la realidad. Para Cavaria (2011)

La acción investigativa cualitativa en el campo de la educación, busca situarse en las relaciones cotidianas, ya sea entrando en los espacios comunicativos o reconstruyendo dinámicas interpersonales de las acciones, con esto se crean y recrean las realidades sociales, en nuestro caso como un conjunto de prácticas educativo-pedagógicas, (...). Las relaciones pueden parecer simples, pero por lo general, su complejidad no se observa, dada la diversidad de relaciones que se suceden en las situaciones educativas. Entonces no basta con describir los hechos, sino que se hace necesario su interpretación y así la posibilidad de transformación. (p.44)

En la investigación cualitativa, el rol de los investigadores es de relacionarse de manera directa con las situaciones, acciones, momentos y personas que se desenvuelven en los contextos que están siendo estudiados. A su vez, indagan en la teoría y contrastan con la práctica, y con las versiones de los actores del contexto. Para Flick (cit. en Hernández, 2014), “los investigadores centran su interés en acceder a las experiencias y los datos en su entorno natural de manera que pueda existir un espacio para que se expresen las peculiaridades de las mismas” (p.189). En relación a esto, Stake (2007) que;

Además de la experiencia del hábito de la observación y la reflexión, la del investigador cualitativo es la experiencia de saber lo que conduce a una comprensión significativa, de reconocer las buenas fuentes de datos, y la de comprobar, de forma consciente o inconsciente, la veracidad de lo que ve y la solidez de sus interpretaciones. Exige sensibilidad y escepticismo. Gran parte de ese conocimiento metodológico y de esa personalidad es fruto de un arduo trabajo, sometido siempre al examen crítico de colegas y asesores. (p.51)

De tal manera, ubicarnos en el paradigma cualitativo nos permitió profundizar, articular y reflexionar sobre cada uno de los aspectos involucrados en los proyectos agroecológicos escolares que están siendo estudiados en esta investigación.

## **4.2 Metodología de Investigación: Estudio de caso**

Dentro del paradigma cualitativo, se utilizó el estudio de caso comparativo, con la intención de analizar y comparar, tanto la teoría como la práctica, de las dos instituciones educativas donde se aplican proyectos agroecológicos escolares. Según Yin (cit. en Martínez, 2006) el estudio de caso “es una investigación empírica, que investiga un fenómeno contemporáneo en su contexto real, en donde se utilizan múltiples fuentes de datos y pueden estudiarse tanto un caso único como varios casos” (p.174). Además, Goodrick (2014) acota que el estudio de caso comparativo pretende “comprender y explicar la influencia de las características del contexto en el éxito de las iniciativas/ propuestas, (...). Implican el análisis y la síntesis de las similitudes, diferencias y patrones de dos o más casos que comparten un enfoque o meta común” (p. 175).

Siguiendo la idea, que mantiene Stake (2007) la investigación como estudio de caso en el campo educativo “es de carácter personal, fomenta que el investigador aporte sus valores a la interpretación, (...). La calidad y la utilidad de la investigación no dependen de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que han generado” (p.115). Es decir, al momento de analizar, comprender e interpretar cada uno de los casos de proyectos agroecológicos escolares se fue generando emociones, reflexiones y propias enseñanzas que posibilitan la mejora de la práctica en las investigadoras como futuras docentes.

“Debido a que es un ejercicio de tal profundidad, el estudio de casos es una oportunidad única de ver lo que otros no han visto aún, de reflejar la unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas” (Stake, 2007, p.115). Por tal razón, utilizar el estudio de caso comparativo dentro de la investigación, permitió conocer, analizar de manera detallada los dos proyectos agroecológicos, y a su vez comparar e interpretar la



pertinencia de cada uno dentro del proceso de participación y aprendizaje que se supone, se debe generar en los niños y niñas de las instituciones.

### 4.3 Diseño de investigación

#### 4.3.1 Técnicas e instrumentos para la recogida de información.

La recopilación de información y datos inició al mismo tiempo que empezó nuestro interés por la tierra y todos los aprendizajes, momentos y experiencias que puede brindar a los niños y niñas, siendo mucho antes de comenzar con la investigación de manera formal. Aquí, ya se fue recopilando experiencias tanto de los y las niñas como de las docentes y familias. Esta situación, tiene relación y se sostiene con lo que manifiesta Stake (2007).

No existe un momento determinado en que se inicie la recogida de datos. Empieza antes de que lo haga la dedicación plena al estudio: antecedentes, conocimiento de otros casos, primeras impresiones. Una gran proporción de datos se basan en la impresión, se recogen de modo informal en los primeros contactos del investigador con el caso (p.51).

A partir de estos aspectos, las técnicas que se utilizaron fueron entrevistas abiertas, observación directa, revisión documental. A continuación, se detalla la importancia de cada una de ellas para nuestra investigación:

Técnica	Instrumento	Importancia
Entrevistas abiertas	Esquema de preguntas	El conocimiento se va generando al momento que fluye la conversación entre el entrevistado y el entrevistador. La entrevista tiene la finalidad de “mejorar el conocimiento, siendo en cierto modo un tipo de interacción conversacional con rasgos particulares que necesitan ser bien entendidos (Hernández,



		<p>2014, p.204). Fluye como una conversación normal, en donde se escucha para entender el sentido de lo que el entrevistador (Vargas, 2012, p.123).</p> <p>Las entrevistas fueron dirigidas a los/las niños/as, familias, docentes e investigadores mediante un banco de preguntas específicas para cada actor educativo, permitiendo rescatar las apreciaciones y miradas que tiene cada actor educativo entrevistado en relación a los proyectos agroecológicos escolares.</p> <p>Cabe recalcar, que al ejecutar las entrevistas se utilizó un esquema semiestructurado de entrevista, pero, mientras avanzaba la conversación las preguntas se fueron ajustando a las respuestas del entrevistado y el interés de las investigadoras.</p>
Observación directa	Notas de campo y fotografías.	<p>Para Stake (2007), cuando se hace la observación, “el investigador cualitativo en estudio de casos registra bien los acontecimientos Deja que la ocasión cuente su historia, la situación, el problema, la resolución o la irresolución del problema” (p.61).</p> <p>Así pues, la observación directa sirvió para recabar información más detallada sobre las actividades realizadas con los niños y niñas en</p>

		<p>relación a los proyectos agroecológicos escolares.</p> <p>Además, permitió captar la relación que existe entre los niños y niñas con la tierra. Y a su vez, el nivel de importancia e involucramiento del resto de actores educativos.</p>
Revisión documental	Materiales bibliográficos virtuales y físicos.	<p>La revisión consiste en la revisión de materiales bibliográficos virtuales y físicos, ya que permiten aproximarnos a los conceptos teóricos que sustentan la investigación. La revisión documental según Valencia (2014) “permite identificar las investigaciones elaboradas con anterioridad, delinear el objeto de estudio; consolidar autores para elaborar una base teórica; hacer relaciones entre trabajos; establecer semejanzas y diferencias entre los trabajos y las ideas del investigador” (p.2.)</p>
Codificación y análisis de dato	Software de análisis cualitativo	<p>La utilización del software para codificar y analizar los datos, permite simplificar enormemente una tarea rigurosa y complicada, ofrece los medios para realizar comparaciones entre disciplinas y para extraer conclusiones basadas en las orientaciones y temas de los datos. (Carnegie, 2014). En esta investigación, el software fue</p>

		<p>utilizado para codificar las entrevistas y notas de campo realizados en el transcurso de las prácticas.</p>
--	--	--

Tabla 1. Técnicas e instrumentos

Fuente: elaboración propia

Es importante mencionar que, esta investigación, además, tuvo una visión de escucha activa hacia la cultura de la infancia, por lo tanto, los infantes fueron informantes claves en todo el proceso.

#### **4.3.2 Población e informantes calificados**

**Población:** Las observaciones y estudio de campo se han realizado en dos centros de Educación Inicial, específicamente el Centro de Educación Inicial e Innovación “UNAE” ubicado en la ciudad de Azogues y Centro de Educación Inicial “Hernán Malo” ubicado en la ciudad de Cuenca.

**Informantes calificados:** Para realizar las entrevistas, la selección de los informantes ha sido de manera aleatoria, tomando en cuenta la disponibilidad e interés por participar en el estudio.

#### **4.3.3 Descripción del contexto de los centros infantiles involucrados en la investigación**

##### **4.3.3.1 Centro de Educación Inicial de Innovación “UNAE”**



Fotografía 4. CEI de innovación “UNAE”

Fuente: Acosta, M. (2019)

El CEI UNAE se encuentra ubicado en la parroquia Javier Loyola (Chuquipata), perteneciente a la zona 6 de la provincia de Cañar-Azogues. Actualmente acoge a 34 niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad los mismos que cursan inicial 1 y 2 respectivamente, 2 docentes del Ministerio de Educación, 2 administradores, 8 docentes investigadores pertenecientes a la Universidad Nacional de Educación (UNAE) quienes son los encargados del proyecto Chakra vinculando a varios estudiantes de la UNAE.

Está conformada por 6 aulas, 3 baños adaptadas para los más infantes, una cocina, un comedor y tres espacios verdes (uno se encuentra adecuado con juegos elaborados con llantas y los otros son utilizados para la chakra). Además, se incluye la enseñanza de los idiomas kichwa e inglés, la chacra, lógico matemático, ciencias, psicomotricidad, expresión artística e interculturalidad. Estos espacios son usados de manera alterna, tanto por los niños de inicial 1 y 2 de acuerdo al horario establecido.

#### **4.3.3.2 Centro de Educación Inicial “Hernán Malo”**



Fotografía 5. CEI “Hernán Malo”

Fuente: las autoras, (2018)

El centro de Educación Inicial “Hernán Malo” se encuentra ubicado en la ciudad de Cuenca provincia del Azuay, correspondiente al distrito norte, zonal 6, entre las calles Guayana y Unidad Nacional, en el sector urbano de la ciudad.

Actualmente acoge a un total de 220 infantes entre 4 y 5 años de edad, 12 docentes y 1 administrativo que asisten en jornadas matutina o vespertina. Cuenta con 6 aulas de trabajo (3 para inicial 1 y tres para inicial 2) y 5 aulas comunes en las que están ubicados ambientes de aprendizaje (biblioteca, ciencias, audiovisuales, psicomotricidad) bodega y cocina. También posee una cancha deportiva y áreas verdes que son utilizadas para los proyectos agroecológicos escolares y en general para el juego libre de los niños durante los recesos.

#### 4.3.4 Fases de la investigación

<p>Aproximación de las investigadoras al tema de interés</p>	<p>Como se ha mencionado anteriormente, el interés por los proyectos agroecológicos escolares se da mucho tiempo antes de iniciar de manera formal la investigación. Pues, empieza cuando se observaba en diferentes prácticas pre - profesionales la relación que tenían los niños y niñas con la tierra, intentando entender de qué manera puede</p>
--	--

	<p>aportar la tierra en el desarrollo integral de la infancia. Esta situación, tiene relación a la explicación de Orozco citado en Valencia (2014), quien menciona “que los investigadores suelen comenzar a investigar algo porque en torno a ese algo hay preguntas existenciales propias, dudas de las que muchas veces no somos conscientes, pero que desde siempre nos muerden, nos mueven y reaparecen constantemente” (p.44).</p>
<p>Estrategia de investigación</p>	<p>En esta fase se realizó el diseño de investigación, aterrizando nuestros intereses en una temática más delimitada, planteando la problemática existente y seleccionando la postura investigativa con la que nos estamos desarrollando en todo el proceso investigativo.</p>
<p>Investigación teórica</p>	<p>La búsqueda teórica inició conjuntamente con la estrategia de investigación. A partir, de los primeros acercamientos a la literatura relacionada con la Chakra, TiNi y Huerto Escolar encontrados en las revisiones bibliográficas, se decide profundizar estos conceptos a través de fuentes teóricas encontradas en diferentes repositorios físicos históricos y patrimoniales de la ciudad de Cuenca.</p>
<p>Recolección de datos y material empírico</p>	<p>Se optó por una indagación abierta, en donde se toma en cuenta las valoraciones, expresiones, emociones e intereses que se generan en las actividades de los proyectos agroecológicos. Además, se rescata los</p>

	momentos del diario vivir educativo en relación a la infancia y la tierra.
Análisis e interpretación de los resultados	Para realizar el análisis e interpretación de los resultados, resulta pertinente codificar los datos, que nos permita generar las categorías de análisis para la triangulación de resultados.

Tabla 2. Fases de la investigación.

Fuente: elaboración propia

### 4.3.5 Cronograma

El siguiente cronograma ha sido diseñado en base a los intereses de nuestra investigación y al tiempo estima de entrega.

Actividades	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio
Elaboración de Protocolo						
Presentación y revisión de protocolo						
Revisión Bibliográfica						
Diseño de instrumentos						
Validación de instrumentos						
Elaboración del Marco Teórico						
Recolección de datos						
Análisis e interpretación de resultados						
Diseño de la propuesta						
Introducción y Conclusiones						
Revisión, corrección y recomendaciones						
Presentación del documento escrito						
Estructura del informe final						

Gráfico 1. Cronograma de actividades.

Fuente: elaboración propia



## **5. Resultados obtenidos**

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos en nuestra investigación. Estos resultados, ha pasado por un proceso de codificación, análisis y finalmente la interpretación, contextualizada y fundamentada con los datos y literatura consultada. Destacamos especialmente las categorías que consideramos más significativas para dar respuesta a los objetivos planteados al inicio de la investigación.

### 5.1 Codificación de datos

El siguiente mapa, supone la clasificación de los códigos<sup>8</sup> y segmentos<sup>9</sup> más relevantes obtenidos de las entrevistas. Las mismas, nos han permitido sintetizar información y sacar categorías de análisis.

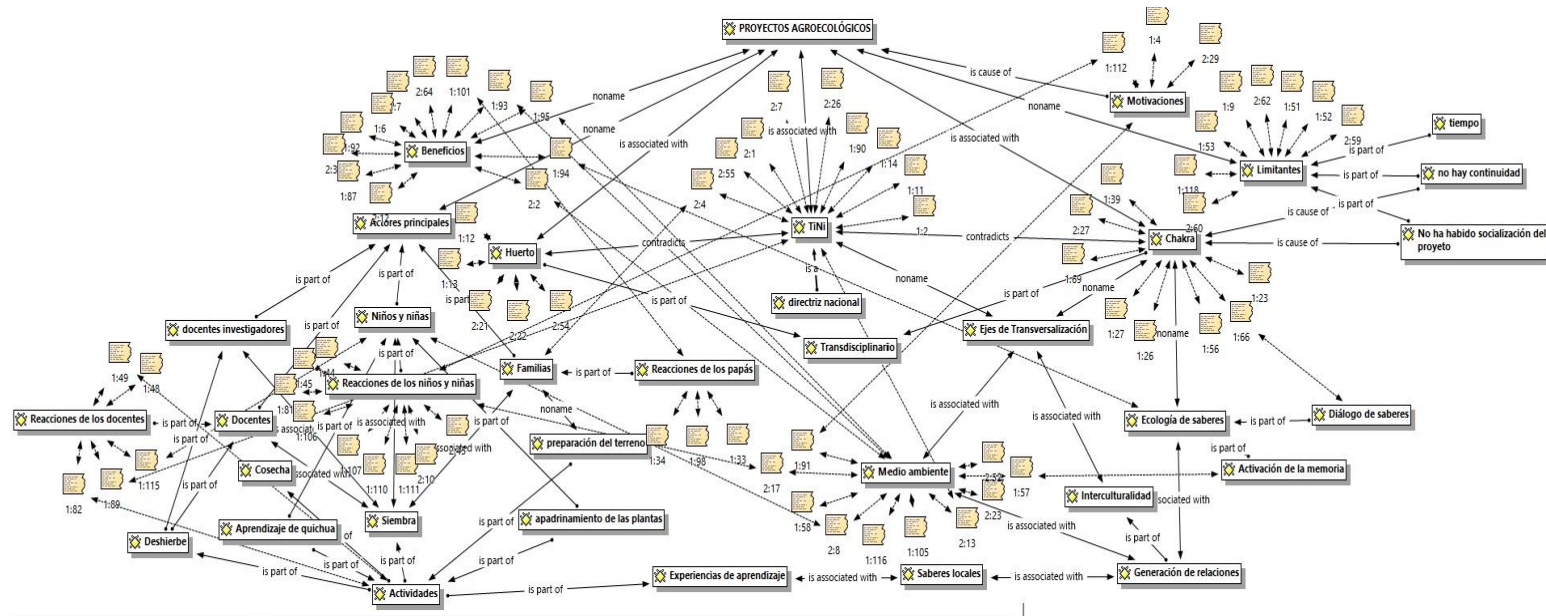


Gráfico 2. Codificación de entrevistas

Fuente: elaboración propia

<sup>8</sup> Recuadros blancos.

<sup>9</sup> Recuadros amarillos (representan las citas textuales más relevantes de las entrevistas).

## 5.2 Análisis de los resultados

Los gráficos y tablas expuestos a continuación son un acercamiento general a las fortalezas y debilidades que hemos encontrado en el transcurso del trabajo de campo. Así también, destacamos las reacciones e intereses de los niños y niñas frente a las actividades, las mismas que nos sirvieron para el diseño de la guía de actividades.

### 5.2.1 Fortalezas y debilidades de los proyectos implementados en base a las entrevistas

<b>Proyectos Agroecológicos</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>TiNi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promueve el cuidado y sensibilización del medio ambiente.</li> <li>- Los niños pueden jugar con los elementos que encuentran en la tierra y cuidar las plantas.</li> <li>- Se promueve la buena alimentación y la valoración de los alimentos.</li> <li>- Los lineamientos de implementación para el proyecto son flexibles, más depende de la iniciativa de cada docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de interés por parte de los padres de familia.</li> <li>- Falta de tiempo.</li> <li>- Imposición por parte del Ministerio de Educación.</li> <li>- Manera de llegar a los niños.</li> <li>- El espacio solo queda implementado.</li> <li>- No hay seguimiento de los espacios.</li> </ul>

<p><b>CHAKRA</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación de padres, docentes y niños.</li> <li>- Hay aprendizaje vivencial (no se explica, se hace) y colectivo.</li> <li>- Los niños pueden relacionar el idioma kichwa con la chakra.</li> <li>- Enriquece los aprendizajes de los y las infantes, en cuanto a la alimentación, la revitalización de saberes ancestrales y el cuidado de la naturaleza.</li> <li>- Se promueve el respeto de las creencias y costumbres.</li> <li>- Los niños y niñas disfrutan realizar cualquier actividad en la tierra, se desenvuelven de manera más libre.</li> <li>- Espacio de activación de la memoria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de socialización del proyecto con toda la comunidad educativa.</li> <li>- Adecuación de tiempos.</li> <li>- No se trabaja en conjunto entre docentes investigadores y docentes de la institución.</li> <li>- No hay continuidad.</li> <li>- No existe un cronograma del grupo de investigación integrado en las planificaciones de las docentes.</li> </ul>
----------------------	--	--

Tabla 3. Fortalezas y debilidades de los proyectos agroecológicos en base a las entrevistas de los adultos.

Fuente: elaboración propia

### 5.2.1.1 Reacciones de los niños y niñas

Los datos que se expresan en el siguiente gráfico, son tomados principalmente de las entrevistas realizadas.



Gráfico 3. Reacciones de los niños y niñas frente a las actividades planteadas

Fuente: elaboración propia

### 5.2.2 Fortalezas y debilidades de los proyectos implementados en base a la observación y notas de campo.

<b>Proyectos Agroecológicos</b>	<b>Fortalezas</b>	<b>Debilidades</b>
<b>TiNi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Puede adecuarse al contexto y realidad de la escuela.</li> <li>- Flexibilidad para cada docente en el manejo del proyecto.</li> <li>- El trabajo continuo y creativo es reconocido.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de interés por parte de docentes y padres de familia.</li> <li>- No se involucra a los niños.</li> <li>- Es visto como una imposición del Ministerio de Educación.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay relación entre el manual del TiNi con lo que se realiza en la institución.</li> </ul>
<b>CHAKRA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación de estudiantes de la universidad y de las familias.</li> <li>- Celebración de fiestas (raymis) como agradecimiento a la tierra.</li> <li>- Niño: participación de la siembra y cosecha en la chakra.</li> <li>- Intercambio de conocimientos dentro de las actividades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Organización y planificación.</li> <li>- No hay comunicación entre las docentes de la institución y el grupo de investigación.</li> <li>- Subestiman la capacidad de los y las niñas al momento que realizan las actividades.</li> </ul>

Tabla 3. Fortalezas y debilidades de los proyectos agroecológicos en base a las notas de campo

Fuente: elaboración propia

### 5.2.2.1 Intereses de los niños y niñas

Los datos que se expresan en el siguiente gráfico, son tomados principalmente de las observaciones realizadas.



Gráfico 3. Intereses de los niños y niñas

Fuente: elaboración propia

### 5.3 Interpretación de resultados

A lo largo de las siguientes páginas llevaremos a cabo una interpretación de los resultados obtenidos en nuestra investigación tomando en cuenta y relacionando la teoría, las entrevistas y notas de campo obtenidas durante todo el proceso.

#### 5.3.1 Experiencias de aprendizaje

En el trabajo con niños y niñas de 0 a 5 años en Educación Inicial, a diferencia de la educación básica y superior, no se trabaja por asignaturas. Esto posibilita en gran parte, proponer y generar un sin número de actividades enfocadas en desarrollar las destrezas motrices, cognitivas y socio afectivas de los infantes. “*Con chicos más grandes, tú explicas el tema, pero con ellos no es un tema de explicar, sino de hacerlo, y eso es lo rico, porque es vivencial*” (Docente investigador).



Fotografía 6. Grupo de docentes, docentes investigadores, y niños durante la cosecha de papas.

Fuente: Farez, V. (2019). CEI de innovación “UNAE”

En este sentido, y partiendo de la teoría que sustenta a cada uno los proyectos agroecológicos involucrados en esta investigación, podemos decir que existen muchas fortalezas en relación a brindar experiencias de enseñanza-aprendizaje para los niños y niñas. El TiNi busca desarrollar en los niños, niñas y jóvenes, actitudes y capacidades enfocadas principalmente en el cuidado del medio ambiente. La Chakra por su lado, brinda un espacio en donde se hace posible crear una sensibilización de respeto hacia la tierra, y posibilita que se generen saberes locales. Algo que tienen en común los proyectos dentro de la teoría, es que desde su enfoque pretenden potenciar el trabajo y aprendizaje colectivo y vivencial, involucrando a las y los estudiantes en todo el proceso.

Cuando se realiza las entrevistas a las personas adultas involucradas en el proyecto TiNi, la mayoría nos mencionan aspectos muy similares a la teoría. Consideran que permite realizar actividades en donde se fomenta la buena alimentación, el cuidado y respeto hacia la naturaleza. Sin embargo, en relación a la observación de campo, podemos decir que existen ciertas situaciones que se alejan de la teoría. Ya que, por lo general las actividades que se realizan con los niños son únicamente de explicación y observación, es decir, visitan de vez en cuando el espacio del TiNi para observar el proceso de crecimiento.



Sin embargo, tenemos el caso de algunas docentes que en ocasiones permiten a las niñas y niños entrar al terreno y ser parte del resultado de la cosecha. Los infantes, al momento que pasan a ser parte de la actividad, se muestran emocionados y desesperados por empezar a hacer las cosas que les indican. Y, en definitiva, basta con observar sus reacciones y escuchar sus conversaciones, para entender que ganaron y compartieron varios aprendizajes y experiencias. Un ejemplo de esto, es una actividad en la que la docente va con sus niños y niñas al espacio TiNi y les entrega la cosecha para que se lleven a casa.

En su experiencia, la docente menciona, *“los pequeños se mostraron felices y entusiasmados por la actividad y a la hora de salida todos estaban con una media col en sus manos. Unos la llevan como si se tratase de un trofeo y otros querían guardarla en su lonchera, pero al darse cuenta que no cabía la pusieron bajo su brazo. Cuando sus familias llegan, lo primero que los pequeños hacen, es mostrarles su col con mucha emoción y se la entregan a ellos”*.



Fotografía 8. Niños y niñas, posterior a la actividad de cosecha de coles.

Fuente: las autoras, (2019). CEI “Hernán Malo”

Consideramos que, utilizar el TiNi solo como un espacio de observación, limita las experiencias de aprendizaje que se pudiesen obtener si se usara de manera más vivencial. Pues, como Faros (2019) mencionaba, “dejar a los niños jugar con total libertad en el exterior

es beneficioso para desarrollar su aprendizaje y sus habilidades sociales y emocionales, algo que les ayudará en el futuro” (p.1). Por tal razón, es importante tener presente que se aprende más cuando se hace que cuando se observa. En este hacer se va adquiriendo destrezas, valores y actitudes de respeto a la naturaleza y a lo que esta brinda.

De igual manera, cuando se realiza las entrevistas a las personas involucradas dentro de la Chakra, una de las características que más mencionan como parte importante del proyecto, es el fortalecimiento de los aprendizajes en cuanto a la alimentación, revitalización de saberes locales, y el cuidado de la naturaleza de una manera vivencial. En este caso, relacionando con nuestras observaciones, se evidencia que la planificación de las actividades va alineadas a la teoría del proyecto Chakra, en donde los niños y niñas sí forman parte de las actividades, se involucran de manera directa con la tierra y a la vez se vincula el idioma kichwa. Los disfrutan sobre todo ser parte de la siembra, la cosecha, del contar los granos y los frutos en kichwa y del compartir que se realiza en las pampamesas, pues al ser al aire libre, los niños tienen la posibilidad que jugar con sus sentidos y compartir con los adultos.



Fotografía 9. Pampamesa.

Fuente: las autoras, (2019). CEI de innovación “UNAE”

En relación a la pampamesa, podemos decir, que es una experiencia que, en definitiva, los niños y niñas disfrutaron. Esta actividad, abre la posibilidad para que toda la comunidad educativa comparta de lo que tiene y conozcan poco más de otro. Y claro, no es solo el hecho de comer, más bien vemos que es la acción de compartir, de perder la vergüenza, de sentirse parte de algo y crear relaciones. Sin embargo, algo que no compartimos mucho, es el hecho de que a los niños se les sirva la comida en platos separados, ¿por qué hacerlo? si se supone que es un momento de encuentro. Respecto a esto, la directora menciona que *“los niños todavía tienen el temor de meter la mano en la comida que está tendida, por eso nosotros vemos la necesidad todavía de servirles sus platos separados, porque ellos se sienten en confianza con sus platos. La idea de ellos no les da todavía para entrar donde está servida la comida y meter la mano, porque no está dentro de sus prácticas y está en los temores de su edad”*. A nuestro modo ver, esto es algo innecesario, no les sentimos a los niños y niñas con temor de “meter las manos”, al contrario, a su edad, como ya lo hemos venido mencionando, coger, tocar, jugar y experimentar es parte de su naturaleza y de sus intereses. Incluso el hecho de no tener plato propio, les dará a entender que se comparte y eso es bueno siempre.

Otra de las cosas, de acuerdo a uno de los docentes del grupo de investigación, dentro de las actividades de la Chakra se tiene como línea de secuencia el calendario agrícola: Kapak Raymi, Pawkar Raymi, Inti Raymi, Killa Raymi. Su objetivo, en esencia, es el de conectar a los niños y niñas, familias y docentes a estos saberes locales y rescate de la memoria. Sin embargo, de acuerdo a nuestras observaciones y percepciones la forma en la que se explica a los y las infantes, es de una manera muy formal, utilizando un lenguaje con términos técnicos, lo que provoca que algunos niños y niñas pierdan el interés.

Creemos que esta situación, puede ser el resultado de que no se trabaja en conjunto entre las docentes del Centro de Educación Inicial y los/las docentes del grupo de investigación. Por un lado, el grupo de investigación tiene todas las ganas y motivaciones para la puesta en marcha del proyecto, y sus ideas se prestan para crear algo realmente grande y significativo,

pero, por otro lado, muchas de las veces sus horarios no coinciden y significa para ellos una dificultad, porque no han podido tener ese acercamiento y socialización con las docentes y directora del centro.

Para una de las docentes “*no siempre se sabe, pero aprendemos haciendo*”, y por supuesto, nosotras creemos en que se aprende más cuando se hace, pero para poder llegar a los niños, hay que encontrar maneras y formas. No es lo mismo enseñarles a niños de 12 años, por ejemplo, que a un niño de 4 años. Es necesario saber transmitir aprendizajes y saberes de manera que los niños y niñas puedan entender y asimilar lo dicho. Por tal razón, vemos conveniente contar con la participación directa de las docentes de la institución dentro proyecto, porque son quienes pueden guiar en estrategias para planificar actividades dirigidas y además son quienes tendrán o no el interés de dar continuidad al proyecto cuando los docentes de la universidad no estén.

De este modo, sería interesante crear experiencias de aprendizaje en el que puedan unir los conocimientos de las docentes del CEI con los conocimientos de los docentes de la universidad. Estas experiencias por supuesto, deberán estar conectadas directamente con y hacia los intereses y necesidades de los niños y niñas.

Desde nuestra perspectiva, la iniciativa que se tiene de conectar a toda la comunidad educativa a los saberes locales y revitalización de la memoria, es muy importante, ya que, permite generar esta ecología de saberes, en donde se respetan y valoran los conocimientos de cada persona de manera equitativa, independientemente del rol que ocupen dentro de la comunidad educativa. Lo importante de cada uno de los conocimientos es que enriquezcan los aprendizajes que ya poseen los niños y niñas.



Fotografía 10. “Encontramos gusanos”

Fuente: Farez, V. (2019). CEI de innovación “UNAE”

### 5.3.2 Rol de la familia, docentes y directores

Durante las entrevistas realizadas a las/los docentes y directoras se pudo, de cierta manera, conocer el interés por los proyectos agroecológicos escolares que se implementan en sus instituciones. Por supuesto, las ventajas de tener un grupo variado (docentes universitarios, docentes y directoras de dos instituciones diferentes), abrió la posibilidad de tener varias posturas de lo que para ellos/as implica y significa el proyecto.

Para las docentes, el TiNi “*es una imposición del Ministerio de Educación y no siempre se tiene tiempo*” (Docente), por lo que no se involucran mucho. Para ellas aplicar el proyecto supone cumplir con el lineamiento, es decir, implementan el proyecto, porque “*se tienen que rendir cuentas de los que se ha hecho*” (Docente). En la mayoría de los casos (hablando de las parcelas que existen asignadas para cada grupo), el espacio solo queda implementado, pero no se hace el debido seguimiento (en este caso, son los padres quienes intervienen en el proceso de implementación, ayudan a limpiar el espacio y siembran las plantas que les han enviado a sus niños previamente).

Además, mencionan que no tienen tiempo; sin embargo, nosotras consideramos que, más que no tener tiempo, es porque no se identifican con el proyecto y lo toman solo como una



tarea más por cumplir. Si bien, el TiNi “busca crear la concienciación, aprendizaje y enseñanza de conocimientos, competencias, valores, deberes, derechos y conductas que permitan la protección y conservación del ambiente” (Falconí, 2018), esto no se puede lograr sin el compromiso y la dedicación de toda la comunidad educativa.



Fotografía 11. Docente mostrando una araña a los niños y niñas.

Fuente: las autoras (2019). CEI. “Hernán Malo.

Pero, también vemos las ganas y decisión de dos, tres personas que quieren intervenir y lo “*hacen porque les gusta*” (Docente). Saben que es parte de un programa del Ministerio y que deben cumplirlo, pero también saben que los niños “*disfrutan del contacto con la tierra*” (Madre de familia) y que, de ese contacto, de acuerdo con Montessori, se pueden generar experiencias útiles para la vida.



Fotografía 12. Trabajamos en la tierra.

Fuente: las autoras, (2019). CEI “Hernán Malo”

No percibir el TiNi como una obligación y verlo como una responsabilidad educativa, con los niños y niñas y, por supuesto, con la Tierra, cambiaría la manera de vivir y experimentar este proyecto. Desde sus bases teóricas, ofrece posibilidades únicas para adentrarse y vivir una escuela verde. Solo se trata de adecuar nuestros tiempos, de planificar pensando en los recursos que ofrece la naturaleza y de pensar en los intereses que los niños y niñas tienen para que sus aprendizajes sean significativos.



Fotografía 13. Queremos más caña.

Fuente: las autoras, (2018). CEI de innovación “UNAE”

Por su lado, el proyecto Chakra, que *“es un trabajo de cooperación entre el grupo del CEI de innovación UNAE y el grupo de investigación del proyecto Chakra de la universidad”* (Docente investigador). Busca integrar a toda la comunidad educativa y también a personas externas, *gente de aquí de la zona que tiene chakra, estamos hablando de gente que tiene entre 40 y 80 años que han vivido de la chakra y que saben las lógicas de estos espacios*. Sin embargo, en el proceso de intervención, vemos que las personas que más desarrollan y se involucran con y en el proyecto, son los docentes investigadores del proyecto. Ellos, en articulación con una de las docentes de la escuela y que es parte del grupo de investigación, realizan actividades en las que pueden o no intervenir los niños. También los padres y estudiantes de la universidad han sido parte de esta experiencia desde el inicio del proyecto (ellos son invitados por los docentes de la universidad para las celebraciones o *raymis* y cuando van a limpiar el terreno).





Fotografía 14. Celebración de Kapak Raymi

Fuente: las autoras, (2019). CEI de innovación “UNAE”

Este proyecto, inició en la institución hace un poco más de un año, y al conversar con las docentes y directora, nos mencionan que; *“desde el principio se ha pedido una socialización de qué se trata el proyecto y hasta la fecha no la hemos podido hacer sea por tiempo de ellos o sea por tiempo de la escuela”* (directora). Sin embargo, tenemos entendido, que se tiene ya planificado 4 sesiones de formación para las docentes y padres de familia, esto en gran parte, ayudará con la organización y planificación de las actividades, que como ya lo habíamos mencionado en el apartado anterior, es necesario para alcanzar los objetivos del proyecto Chakra.

Los padres de familia, especialmente los algunos abuelos de los niños y niñas se muestran muy motivado y felices de que se generen estos espacios en las escuelas pues *“poco a poco se van perdiendo la costumbres y tradiciones”* (Abuelo) y esto brinda la oportunidad de que *“nuestros niños aprendan el valor de la tierra y como trabajábamos antes”* (Madre de

familia). En general, hemos visto como participan y se involucran la mayoría de los padres en las actividades y eso es una gran ventaja que como escuela se debe aprovechar y potenciar.



Fotografía 15. Plantas medicinales.

Fuente: las autoras, (2018). CEI de innovación “UNAE”

Consideramos pues, que el rol e involucramiento de las familias, docentes y comunidad en general, es el de estar, el de guiar y escuchar a los niños y niñas en el proceso de vinculación e interacción con el entorno natural. No podemos esperar que aprendan y se desarrollen, si los limitamos a las cosas que el mundo les ofrece. Como ya lo dijo Ferrière (cit. en Hamelini, 1999), “al niño le gusta la naturaleza, pero lo encierran en clases cerradas; le gusta moverse y lo inmovilizan; le gusta hablar y le dicen que permanezca en silencio; (...) quiere ser libre y le enseñan a obedecer pasivamente” (p.18).

### **5.3.3 Rol de los niños y niñas**

Se hace un apartado específicamente para los infantes, porque creemos que ellos son y deben ser siempre el motor de arranque de la educación inicial. Los niños y niñas a través de sus culturas, pueden generar y construir un sentido más profundo y real de las cosas. Si

bien, hablamos de infancia, de los niños y niñas a lo largo de todo el documento, este espacio pretende hacer énfasis en como concebimos al niño o niña y como disponemos los espacios, en este caso el medio ambiente para que puedan desarrollarse. Así pues, durante nuestro trabajo de campo, nos hemos encontrado con varias posturas frente a los niños y niñas, pero también hemos permitido escucharlos y observar en silencio cada uno de sus intereses y actitudes frente a lo que se les va planteando.



Fotografía 16. Dejamos de ver el resto y nos enfocamos en lo principal, los niños y niñas

Fuente: las autoras, (2018). CEI de innovación “UNAE”

Para nosotras la idea del niño como ser social, con capacidades y potencialidades juega un rol fundamental y nos llama a pensar en que es lo que realmente les estamos ofreciendo, ¿queremos que ellos y ellas se integren a lo que los adultos queremos o queremos integrarnos a ellos y ellas? Lo ideal sería que seamos nosotros quienes no integremos a sus pasiones y necesidad, porque aprenderíamos más y podríamos conectar con la cultura infantil, fuera de teorías que en ocasiones no te dicen en realidad quien es un niño o niña. En cambio, si esperamos que los infantes se integren a lo que nosotros planteamos, habremos caído en un



error muy grande, pues dejaríamos de escucharlos y los estaríamos viendo como seres incompletos.



Fotografía 17. No es lo que vemos, es como lo vemos.

Fuente: las autoras, (2018). CEI de innovación “UNAE

Es real, estamos tan acostumbrados a ver a los niños y niñas como seres que necesitan de mucho cuidado y atención que el proceso los sobreprotegemos, los limitamos a acceder y explorar el mundo del que son y serán parte. “*Son pequeños por eso necesitan ayuda*”, “*ellos hacen el trabajo fácil dentro del terreno y los adultos hacemos el trabajo fuerte*”, “*es complicado trabajar con niños de inicial porque aún son chiquitos*”, son algunas de las expresiones que escuchamos en el proceso.

Esto, ha generado en nosotras, momentos de reflexión y cuestionamiento en relación a como los adultos vamos subestimándolos las capacidades y potencialidades de los niños y niñas. Estamos tan concentrados en que aprendan y crezcan para alcanzar perfiles de salida que se supone “para su edad ya deben poder cumplir y hacer”, que dejamos de verlos como personas incluso más completas que nosotros.

Frente a estas situaciones nos apoyamos en el pensamiento de Malaguzzi, quien considera que es necesario cambiar, pensar y repensar en la imagen que tenemos construida de la infancia y empezar a verlos como “actores sociales con voz propia capaces de participar en la determinación de su propia vida y sus aprendizajes” (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p.85).

Incluso en las entrevistas realizadas a los niños y niñas, pese a que “hablan muy poco con palabras<sup>10</sup>”, escuchamos, vemos y sentimos lo felices que son cuando están en estos espacios. Les gusta sembrar y cosechar las plantas, les gusta regarles agua y verlas crecer. Les gusta jugar con tierra y “*hacer castillos y pasteles*” (Niños). Quizás, si escucharan menos él “*no pueden solos, son muy chiquitos*” o “*se alborotan cuando están afuera*”, ellos serían los primeros en proponer y dar soluciones a lo que nosotros como adultos queremos.



Fotografía 18. A veces encuentro gusanos, pero no me da miedo.

Fuente: las autoras, (2018). CEI “Hernán Malo”

---

<sup>10</sup> Hacemos énfasis en esto, porque creemos que a los infantes se les escucha en silencio. A veces sus miradas, sus expresiones y actitudes nos están contando todo lo que queremos saber de ellos y ellas. Solo basta sentarse a verlos, escucharlos, dejarnos tocar y sentirlos.

Además, las relaciones que van teniendo en el proceso, posibilitan que los infantes conozcan e interactúen mientras van generando aprendizajes y experiencias. Para Steiner, los espacios agroecológicos escolares, suponen un lugar de “convivencia y transformación social” (p. 13), en el que interactúan niños, niñas y adultos y aprenden los unos de los otros (Quintana, 2016).

En este sentido, decimos entonces que los infantes son y deben ser los actores principales en todo el proceso. Para los niños las actividades relacionadas a la tierra, suponen mucha diversión, *“al inicio parece ser complicado, pero luego ellos van entendiendo el significado de todo y entienden que deben cuidar las plantas”* (Docente). Y por supuesto, para ellos pasar de un espacio en el que no tiene nada a tener que ver plantas o semillas u otros elementos naturales, implica un proceso que puede ser rápido o lento de acuerdo a como se les presente la experiencia. Como ya lo hemos sustentado en el capítulo 3, el juego y contacto con la tierra genera emociones, aprendizajes y curiosidad en los niños y niñas.



Fotografía 19. Nos gusta jugar con la tierra, sembrar y hacer castillos.

Fuente: Acosta, M. (2018). CEI de innovación “UNAE”



Solo cuando empezamos a escuchar sus emociones, opiniones, experiencias, lo que les gusta, lo que les incomoda, sus intereses, sus necesidades, vamos a lograr ver a las infancias como personas con un sin fin de potencialidades. Incluso, solo si nos detenemos a observarlos, podemos ver como “permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea; ellas y ellos están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo” (Ministerio de Educación, 2014).



Fotografía 20. A veces solo nos hace falta escuchar en silencio.

Fuente: Acosta, M. (2018). CEI de innovación “UNAE”

#### **5.3.4 Guía actividades sobre experiencias de aprendizajes con la tierra dirigido a niños y niñas de Educación Inicial en base al diagnóstico y los resultados de la investigación.**

**GUÍA DE ACTIVIDADES SOBRE EXPERIENCIAS DE  
APRENDIZAJES EN LA TIERRA PARA NIÑOS Y NIÑAS DE  
EDUCACIÓN INICIAL**



**TÍTULO:  
DIÁLOGO DE SABERES ENTRE LA INFANCIA Y LA TIERRA**



Luego de haber realizado nuestra investigación en torno a las prácticas concretas de los proyectos agroecológicos escolares que se lleva a cabo en el CEI “Hernán Malo” y CEI de innovación “UNAE”, nos resulta gratificante crear una guía de actividades, con la intencionalidad de brindar varias ideas respecto a actividades que se pueden realizar dentro de la tierra y vinculadas a ella. La guía principalmente está en base a los intereses que demostraban los niños y niñas dentro de las actividades de los proyectos agroecológicos. Pero, cabe recalcar que cada niño/a puede tener intereses y necesidades, por lo cual las actividades están sujetas a ser modificadas y adaptada al contexto de cada infante.

Además, se tiene muy en cuenta varias teorías pedagógicas que en su discurso nos hablan sobre la educación en el medio natural como un ambiente para generar aprendizajes vivenciales, experimentales y significativos. Es así que, hay actividades que permiten el contacto directo con la naturaleza, potenciando el fortalecimiento de la inteligencia naturalista que menciona Howard Gardner (cit. en Gamandé, 2014) en su teoría de las inteligencias múltiples. Otras actividades están dirigidas a la observación y experimentación del contexto natural que rodean a los niños y niñas, los cuales para Freinet (cit en Martínez y Eugenio, 2016) permite generar experiencias significativas en torno a la realidad del contexto. De igual manera, hay actividades relacionadas a la tierra encaminadas al compartir de conocimientos de toda la comunidad educativa. Pues, en este compartir según Steiner se encuentran los elementos que incitan la duda y curiosidad de los niños/as para realizar preguntas a sus familias, docentes y demás compañeros/as creando una comunicación de compartir de saberes para la vida (Quintana, 2016).

Es importante mencionar que no se pretende seguir algún modelo agroecológico escolar específico, Sino más bien, rescatar los aspectos significativos de cada uno de ellos. Y así, revalorizar los saberes locales de cada miembro de la comunidad educativa, creando un respeto hacia la tierra, en donde los niños sean los actores principales de las actividades.

A continuación, se describen las actividades propuestas detalladas con sus objetivos, materiales y recomendaciones:

<b>Título</b>
Queridas plantas
<b>Descripción</b>
La experiencia consiste en relatar un cuento a los niños/as relacionado a las plantas, en donde se evidencien los beneficios de estas plantas.
<b>Objetivo</b>
Aproximar a los niños y niñas a las plantas medicinales del contexto mediante un cuentacuentos
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La docente puede crear un cuento en base a personajes del contexto y al interés de los niños/as.</li> <li>- Involucrar a los niños/as en el mismo en el relato del cuento</li> <li>- Al final, crear un espacio de diálogo, en donde se compartan y se escuchen las experiencias, opiniones, recuerdos que generó el cuentacuentos.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Disfraz para el cuenta cuentero/a</li> </ul>
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tiempo no tiene que ser muy extenso, para no perder el interés de los infantes.</li> <li>- Se puede utilizar objetos, materiales, títeres, que representen a los personajes del cuento, teniendo en cuenta los aspectos que más llaman la atención a los niños/as.</li> <li>- La docente puede centrarse en las plantas en general o trabajar por temas: Alimenticias, Medicinales, Frutales, Ornamentales e ir creando un cuento de acuerdo al tema a tratarse.</li> <li>- Este cuento puede ser una línea de transversalidad para las siguientes actividades.</li> </ul>

<b>Título</b>
Es hora de limpiar
<b>Objetivo</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entender la importancia de mantener limpia la tierra.</li> <li>- Brindar un espacio a los niños/as para que tengan un contacto directo con la tierra.</li> <li>- Identificar los elementos naturales que tiene la tierra.</li> </ul>
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El/la docente debe preparar el espacio, con herramientas necesarias para todos y algunos cartones.</li> <li>- Los niños y niñas van remover la tierra con las herramientas.</li> <li>- Limpiar la basura que encuentran en el terreno y colocar en una caja</li> <li>- Aprovechar el momento para crear una caja de compost</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Herramientas para trabajar la tierra</li> <li>- Cartones</li> </ul>
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el caso que no se tenga herramientas para el terreno, se pueden elaborar con material reciclado.</li> <li>- No limitar el contacto de los niños/as al terreno.</li> <li>- Los residuos orgánicos de la comida de la colación diaria pueden ser colocados en la caja de compost.</li> </ul>

<b>Título</b>
Preparados, listos, vamos a sembrar
<b>Objetivo</b>
Crear un diálogo de saberes entre los infantes, sus familias y la docente, a través de sembrar una planta medicinal o alimenticia que sea más utilizada en su casa
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se pide la colaboración de las familias para que envíen una planta que tengan o sea conocida en sus casas.</li> <li>- Los niños/as que desean pueden contar la historia de su planta, sus beneficios, recuerdos en relación a ella, etc.             <ul style="list-style-type: none"> <li>- El/la docente debe explicar el procedimiento de la siembra y su importancia.</li> </ul> </li> <li>- Después, los niños pueden proceder a sembrar su planta.</li> <li>- Para terminar, se puede elaborar un cartel en donde los niños/as y la docente coloquen sus manos como símbolo de compromiso para cuidar a sus plantas.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantas medicinales o alimenticias</li> <li>- Herramientas para trabajar en la tierra             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Papelote</li> </ul> </li> </ul>
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para explicar la importancia de la siembra y sus procedimientos se puede utilizar el cuentacuentos.</li> </ul>

<b>Título</b>
En busca de plantas de colores
<b>Objetivo</b>
Explorar el contexto del centro educativo para conocer, identificar y apreciar las plantas ornamentales que posee la ciudad.
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los niños/as junto al docente deberán recorrer los alrededores del centro educativo en busca de plantas de diversos colores hasta llegar a un parque cercano o área verde.</li> <li>- En el transcurso del recorrido el/la docente puede generar preguntas en base a los colores, formas, tamaños, etc. de las plantas ornamentales.</li> <li>- Cuando ya estén en el parque o área verde, se debe extender algunos papelotes, en donde los niños/as plasmen lo que más les gustó del recorrido.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
Papelotes, pinturas, témperas, retazos de recortes, lápices
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el caso de que no existiera un parque o área verde cercana, la actividad se puede realizar de retorno en la institución.</li> </ul>

<b>Título</b>
Nuestras aguas medicinales
<b>Objetivo</b>
Reconocer la importancia de las plantas medicinales para el ser humano, a través de la preparación de aguas medicinales, utilizando algunas hojas de las plantas que fueron sembradas.
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitar el espacio del terreno donde están las plantas medicinales.</li> <li>- Cada niño debe observar el estado las plantas que sembraron, de acuerdo a eso, remover la tierra o regar las plantas en el caso de que necesiten.</li> <li>- Escoger una planta para utilizar sus hojas en la elaboración del agua medicinal.</li> <li>- El niño/a que sembró esa planta, será el protagonista del proceso.</li> <li>- Compartir el agua medicinal preparado.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
Cocina de la institución, Agua, Herramientas para trabajar en la tierra, vasos
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se puede crear una rutina de preparación de aguas medicinales cada semana, de esta manera todos los niños/as pueden participar en la preparación de su agua medicinal</li> <li>- Pedir a las familias enviar un vaso de plástico y así se promueve el cuidado del medio ambiente.</li> </ul>

<b>Título</b>
Nuestros maceteros creativos
<b>Objetivo</b>
Responsabilizarse cada niño/a de una planta para su cuidado y mantenimiento.
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cada niño/a debe crear su macetero con material reciclado, el cual pueden ser decorados de acuerdo al gusto de cada uno.</li> <li>- Sembrar las plantas en los maceteros (Es necesario contar con el apoyo de las familias para obtener la planta y el material reciclado)</li> <li>- Cada niño tiene que comprometerse con su macetero, para brindarle los cuidados necesarios.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cartones, cajas viejas, botellas</li> <li>- Pinturas, pinceles, marcadores, lápices.</li> </ul>
<b>Recomendación</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Es necesario que estos maceteros sean ubicados en un lugar accesible para los niños y niñas.</li> <li>- La actividad debe tener una continuidad semanal, en donde los niños/as evidencien el proceso y pueda brindar a su planta los cuidados necesarios</li> </ul>

<b>Título</b>
Nuestros momentos en imágenes
<b>Objetivo</b>
Brindar un espacio de compartir de experiencias, emociones, situaciones respecto a su vivencia con las plantas, a través de una exposición de las plantas cada mes mediante imágenes
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Para desarrollar esta actividad, es necesario que la docente capture los momentos de los niños y niñas del día a día con su macetero.</li><li>- A partir de las imágenes expuestas, los niños pueden relatar a sus amigos, compañeros de otras aulas, docentes y familias, lo que vivieron con esta experiencia</li></ul>
<b>Materiales</b>
Fotografías, cámara
<b>Recomendaciones</b>
Se puede exponer todo el día de clases, para que los niños/as compartan con todos los miembros de la comunidad educativa que estén interesados que estén interesados en apreciar las imágenes.



<b>Título</b>
Pampamesa
<b>Objetivo</b>
Fomentar el valor del compartir las cosas y a su vez valorar los alimentos que brinda la tierra, a través del aporte de una porción de alimentos para consumir entre todos
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Preparar el espacio en donde se va a colocar los alimentos.</li><li>- Antes de colocar los alimentos, se puede abrir un espacio para los niños/as que deseen contar algo con respecto a su porción de comida.</li><li>- Agradecer la comida que cada uno trajo mediante un abrazo entre los compañeros/as.</li><li>- La docente puede intervenir para explicarles la importancia de la comida y el valor del compartir.</li><li>- Permitir que los niños/as prueben los alimentos que deseen</li></ul>
<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Frutas y alimentos preparados, manteles</li></ul>
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Al siguiente día de esta experiencia, se puede crear una conversación con los infantes para que expresen su sentir en relación a la pampamesa.</li><li>- La docente puede aprovechar para explicar sobre la pampamesa y su relación con las costumbres.</li><li>- Aquí se puede vincular el tema de la buena alimentación</li></ul>

<b>Título</b>
El guardián de la tierra
<b>Objetivo</b>
Conocer el rol de espantapájaros en los sembríos de la tierra y fomentar el trabajo colaborativo y creativo
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Para esta actividad es necesario la colaboración de los padres de familia, ya que los materiales deben ser enviados de casa.</li> <li>- Los niños pueden cortar retazos de telas para pegar sobre la ropa del espantapájaros.</li> <li>- Mientras tanto, otros niños/as con ayuda del docente pueden rellenar el cuerpo del espantapájaros con ropa vieja, retazos de materiales utilizados en clases.</li> <li>- También pueden pintar la ropa que se va a utilizar para el espantapájaros.</li> <li>- La docente puede ayudar a unir todas las partes y colocar el palo que sostendrá al guardián del sembrío.</li> <li>- Para terminar toda el aula va hacia la tierra a colocar al señor espantapájaros.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ropa vieja, palo de escoba, tijeras, pinturas, agujón, hilo</li> </ul>
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- La experiencia se puede realizar en el patio o en el piso del aula, para tener más comodidad y espacio. La docente puede aprovechar el tiempo que están trabajando juntos para contarles la historia de este característico personaje de la tierra.</li> </ul>

<b>Título</b>
La Chakana
<b>Objetivo</b>
Conectar a los niños con los elementos de la tierra, a través de diversas actividades dentro de la Chakana, considerando el significado de esta representación andina.
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El/la docente debe pre diseñar la estructura de la chakana. para que los niños/as vayan colocando piedras, flores y otros elementos de la naturaleza sobre las líneas de la chakana.</li> <li>- Colocar dentro de la Chakana objetos relacionados a los elementos de la tierra (agua, tierra, aire: materiales para realizar veletas infantiles, fuego: pequeños volcanes interactivos)</li> <li>- Permitir a los niños el contacto y la experimentación con estos elementos.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiales de la naturaleza: piedras, flores, hojas secas</li> <li>- Agua, tierra, volcanes interactivos elaborados, hojas, tachuelas, tijeras.</li> </ul>
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Esta actividad se puede realizar los meses en donde se celebra los raymis de acuerdo al calendario agrícola (el Pawkar Raymi, el Inti Raymi, el Killa Raymi y el Kapak Raymi). Para cada Raymi se puede cambiar de elementos y materiales.</li> <li>- La docente puede ir relatando la importancia de la Chakana en el proceso de las actividades.</li> </ul>

<b>Título</b>
Nuestra cosecha en la cocina
<b>Objetivo</b>
Aprovechar los productos que brinda la tierra para realizar una receta
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dividir en grupos a los niños/as</li> <li>- Cada grupo va a tener una tarea: cosechar, lavar, picar y colocar los alimentos.</li> <li>- Al final la docente se puede encargar de mezclar los alimentos y compartir el resultado a cada niño/a para que puedan degustar.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<p>Productos cosechados (lechuga, cebolla, tomate, papas, choclo)</p> <p>Cocina</p> <p>Cuchillos de plástico</p> <p>Delantales o camisetas viejas</p> <p>Recipientes</p>
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Involucrar a los niños en diferentes preparaciones de comida además de valorar los productos que nos brinda la tierra, se puede introducir a la buena alimentación.</li> </ul>

<b>Título</b>
Olores
<b>Objetivo</b>
<p>Promover espacios de encuentro en la que los niños y niñas puedan experimentar con el sentido del olfato.</p> <p>Asociar olores de las plantas con experiencias.</p>
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reunir hojas, flores o cáscaras (cáscara de naranja, limón, entre otros) secas.</li> <li>- Crear un ambientador casero aromático</li> <li>- Traer una planta pequeña (cada estudiante) -</li> <li>- “Generar una especie de cas abierta” en la que los estudiantes puedan hablar de su planta e invitar a sus compañeros/as a olerla.</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<p>hojas aromáticas secas, cáscaras de frutas secas, bolsas de tela, cordones o hilo (para sellar el ambientador), plantas</p>
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Se presentan dos experiencias de aprendizaje que pueden realizarse en días distintos, de acuerdo a los intereses de los niños, niñas y docente.</li> <li>- Para la casa abierta, es importante que se adecue el espacio (no necesariamente es decoración) de manera que provoque sorpresa e intriga en los niños sobre lo que vaya a suceder.</li> </ul>

<b>Título</b>
Pequeños científicos
<b>Objetivo</b>
- Experimentar con los elementos del entorno para apreciar sus colores y formas.
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visitar la chakra, el huerto o los espacios TiNi</li> <li>- Entregar a cada niño una lupa</li> <li>- Dejarlos explorar</li> <li>- Ubicarse en el patio y moldear con barro lo que más les gusto</li> </ul>
<b>Materiales</b>
<p>Lupas</p> <p>Barro</p>
<b>Recomendaciones</b>
<p>Para esta actividad se puede visitar la huerta en temporadas de lluvia, en caso de que queramos encontrar lombrices o en días soleados, si pretendemos que observen más las plantas.</p>

<b>Título</b>
Semillero
<b>Objetivo</b>
Desarrollar nociones básicas de relación lógico matemáticas mientras clasifican, cuentan y ordenan las diferentes semillas.
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Traer semillas de la casa (frejol, tomate, maíz, arveja, entre otros)</li> <li>- Crear un semillero con materiales reciclados</li> <li>- Establecer un espacio en el aula donde se ubicará el semillero</li> <li>- Etiquetar con imágenes los frascos o bolsas para las semillas</li> <li>- Se divide por grupos y se le entrega a cada grupo un poco de semillas mezcladas (lentejas, frejol, maíz, arveja.) Los estudiantes las tendrán que clasificar por categorías</li> <li>- Hablar por grupo de las características de sus semillas</li> <li>- Elegir una semilla para hacer germinar</li> </ul>
<b>Materiales</b>
Cajas, bolsas de papel, frascos de lata, cubetas, tarros, semillas, imágenes, algodón, vasos
<b>Recomendaciones</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Son dos actividades similares que se pueden trabajar en distintos días para la misma experiencia de aprendizaje. Organizar el espacio para el banco de semillas de manera que los niños puedan generar relaciones de número cantidad y finalmente puedan hacer germinar esas semillas en la institución o sus casas.</li> </ul>



<b>Título</b>
Hora del cuento
<b>Objetivo</b>
Concientizar en el cuidado del medio ambiente en las actividades relacionadas al huerto o chakra. Estimular la escucha activa
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Crear o buscar cuentos relacionados al medio ambiente y que puedan o estén relacionados con el contexto de los niños.</li><li>- Hacer de cuenta cuentos o hacer títeres para contar el cuento.</li><li>- Construir el cuento en conjunto con los niños y niñas en donde ellos sean los protagonistas.</li><li>- Interactuar con los niños</li></ul>
<b>Materiales</b>
Disfraces, cuentos, elementos del entorno
<b>Recomendaciones</b>
Es mejor si la actividad se realiza en un espacio abierto, fuera del aula de clase.

<b>Título</b>
Salidas pedagógicas
<b>Objetivo</b>
Conocer y disfrutar de espacios donde se crea y cuida la vida natural.
<b>Actividades</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Visitar huertos de otras instituciones</li><li>- Visitar Granjas</li><li>- Visitar los huertos patrimoniales</li><li>- Visitar casas de compañeros que tienen terreno</li><li>- Visitar bosques naturales</li></ul>
<b>Materiales</b>
Ropa cómoda
<b>Recomendaciones</b>
Es necesario generar reuniones con las familias para que tengan en cuenta las temáticas que se van a trabajar con los niños y niñas, explicándoles la importancia y beneficios individuales, sociales y educativos que generan trabajar en la tierra. Pues así, se puede lograr una colaboración más activa de las familias.

## 6 CONCLUSIONES

El aprendizaje en el medio ambiente contribuye a que los niños y niñas puedan generar aprendizajes vivenciales, experimentales y significativos. En tal sentido, las pedagogías sustentadas en la investigación, recalcan la importancia de la interacción con elementos del medio natural, puesto que, fomentan una educación flexible y creativa (Frobel). Además, la observación y experimentación con y en la tierra, dan lugar a la convivencia y transformación social (Steiner) de la que todos queremos ser parte.

De esta necesidad de contacto con la naturaleza, nacen los proyectos agroecológicos escolares, teniendo como objetivo contribuir en la mejora de la práctica educativa mientras se impulsa experiencias de acción educativa, transversales y diversas (Llerena y Espinet, 207). Tal es el caso de los proyectos TiNi y Chakra que, desde cada uno de sus enfoques, buscan involucrar a los niños y niñas con la tierra, para potenciar sus destrezas y habilidades motrices, sociales y emocionales.

El TiNi en Ecuador, nace como una iniciativa del Programa de Educación Ambiental del Ministerio de Educación, quienes, en cooperación con ANIA, buscan empoderar a los niños y niñas y jóvenes de las instituciones educativas, como agentes de cambio y líderes en la protección y conservación ambiental (Ministerio de Educación, 2018). Se centra principalmente en fomentar el amor, la sensibilización y el cuidado del medio ambiente, a través de la transversalización del currículo. En general es visto como un “aula verde”.

Por su lado, la Chakra busca revitalizar los saberes locales a través del contacto directo con la tierra y de esta manera, generar lazos de solidaridad, ayuda y trabajo en comunidad. Además, “constituye un espacio que facilita la creación de ambientes de aprendizaje” (Rosero et. al 2017, p.63), lo que posibilita la interacción fácil y directa de toda comunidad educativa. Es un espacio de encuentro donde se hace posible el diálogo de saberes ancestrales. A diferencia del TiNi, la Chakra es vista como “templo del saber”.

Lo común des TiNi y Chakra, radica en la importancia de la participación de la comunidad educativa. Tanto el uno como el otro, pretenden involucrar a toda la comunidad en el trabajo con la tierra, para que de esta manera se puedan compartir y construir saberes. Sin embargo, el cumplimiento de los objetivos de cada proyecto implica el compromiso, disposición y creatividad de los agentes educativos durante todo el proceso de planificación, ejecución y evaluación. Pueden o no ser requerimientos de la directriz nacional, el objetivo y compromiso como docentes, siempre será empoderarse y verlos como una oportunidad de crecimiento para generar saberes y aprendizajes.

En este sentido, y de acuerdo a los resultados y aprendizajes encontrados podemos concluir que:

- Se vuelve pertinente trabajar experiencias de aprendizaje en la tierra con los niños y niñas, sin limitarse a trabajar con un solo modelo de proyecto agroecológico escolar. Pues como ya los hemos visto, cada uno, desde visiones diferentes apuntan a un mismo objetivo, el crear y respetar la vida natural en comunidad y trabajar en el fomento de una identidad nacional.
- Es necesario aprovechar y abrir las puertas de los centros educativos a los saberes y experiencias que nos brindan los proyectos agroecológicos escolares, permitirá que la escuela se integre a las comunidades y viceversa. De esta manera, los padres de familia se mostrarían más interesados y animados por participar en el proceso de formación de sus hijos, que muchas de las veces ha quedado relegado solo a la escuela. Además, esta vinculación y/ o interacción enriquecerá las experiencias de aprendizaje, debido a la variedad de conocimientos y saberes tanto científicos como locales. Solo entonces hablamos de una ecología de saberes, en la que todos aprendemos y nos aceptamos en la diversidad social y cultural.
- Los padres de familia y abuelos, disfrutan de las actividades realizadas en torno a los proyectos agroecológicos, pues consideran que de esta manera sus hijos e hijas aprenden de la importancia de la tierra y participan de actividades tradicionales que poco a poco se van perdiendo.

- Los y las docentes necesitan trabajar en equipo para alcanzar un objetivo común, el de guiar a los niños y niñas en su proceso de aprendizaje y despertar en ellos el amor por el medio ambiente, creando espacios propicios de interacción y asombro.
- Los niños y niñas disfrutaban de las actividades al aire libre, están en constante búsqueda de cosas nuevas, tocan todo cuanto ven, juegan con la tierra, construyen castillos y pasteles, cuidan las plantas, siembran y cosechan, sienten miedo, se asombran, se divierten mientras juegan con sus amigos.
- El contacto con la tierra genera una activación de la memoria que no se podría lograr solo con observar. Es necesario, tocar, sentir, experimentar y crear para lograrlo.

Los niños y niñas tienen su propia cultura, y como adultos debemos aprender a reconocerla. Hablar de culturas infantiles, implica observar y “escuchar en silencio” cada una de las acciones, gestos y expresiones de los infantes. Así como menciona el Ministerio de Educación Nacional (2014), “al observarlos, se puede ver que permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea”. Hacemos énfasis en escuchar en silencio porque como docentes, como adultos, siempre olvidamos el valor y potencial que tiene los infantes hasta el punto de sobreprotegerlos como bien lo hemos venido mencionando a lo largo del documento. Esta cultura infantil (intereses, acciones, gestos) de los niños, debe ser tomada en cuenta para la aplicación de proyectos agroecológicos escolares. De esta manera, se podría escoger y planificar experiencias de aprendizaje en la que ellos aprenden mientras juegan

En relación a la guía de actividades generada en los resultados en base a la investigación, es necesario mencionar que para su elaboración tomamos en cuenta los intereses y necesidades que demostraban los niños y niñas dentro de los proyectos. Pero, también algunas de las actividades ya las ejecutamos durante la prácticas pre – profesionales. Pues consideramos que, los mejores resultados se dan en la acción y no solo en la observación. Y poner en acción estas actividades nos permitió conectarnos más con la investigación y a su vez sirvieron para identificar posibles mejoras dentro de la propuesta.

Además, otro aspecto importante que rescatar de la investigación, es que en el proceso encontramos que huerto no es igual a TiNi, lo que para nosotras significó un dato importante, siempre nos habíamos referido a estos dos conceptos como uno mismo. Sin embargo, al entenderlo, tuvimos la oportunidad de conocer espacios donde se mantienen o mantenían huertos y de esta manera entender su diferencia. "los dos tienen un fondo cultural distinto" (docente investigador), el TiNi es un programa de educación ambiental creado por el ministerio de educación e institucionalizada en los centros de Educación Inicial y básica. Mientras que, el Huerto, "tiene una estructura que está basada en la memoria de la gente, en una memoria acumulada históricamente de producir cosas para consumir" (Docente investigador).

Finalmente consideramos que, como futuras docentes de Educación Inicial, no debemos olvidar que nuestro principal objetivo es garantizar la educación de calidad a las infancias, por lo que los aprendizajes que obtuvimos en el proceso de investigación no tienen que quedarse guardado en un documento. Al contrario, la apropiación de este proceso puede contribuir a una construcción y reconstrucción educativa.

**“No son de hablar mucho, pero cuando lo hacen, hablan igual que la tierra.”**

(Palabras de una docente al referirse a nosotras)

**“Los niños y niñas están muy relacionados entre sí, pues cuando se expresan lo hacen de diferentes maneras”**

(De las autoras para los niños y niñas)

## 8. BIBLIOGRAFÍA Y MATERIAL DE REFERENCIA

- Aldea, E. (2012). *El huerto escolar como recurso educativo de centros de educación Secundaria*. Recuperado de: [https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/684/2012\\_10\\_01\\_TFM\\_ESTUDIO\\_DEL\\_TRABAJO.pdf?sequence=1](https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/684/2012_10_01_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)
- Altieri, M. (2017). *Historia de la Agroecología en América Latina y España*. Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología. Berkeley, California. Recuperado de: <http://socla.co/wp-content/uploads/2017/11/Lima%20Historia%20Agroecologiaconcaratulas-2.pdf>
- Arévalo, M. (2017). *La Chakra y el mundo andino*. Recuperado de: <http://documentacion.cidap.gob.ec:8080/bitstream/cidap/1642/1/La%20chakra%20y%20el%20mundo%20andino.pdf>
- Asociación para la Niñez y su Ambiente. (2017). *TiNi: Tierra de niñas, niños y jóvenes*. Recuperado de <https://www.aniaorg.pe/tini>
- Borrás, G., Poblet, A., García, J. (2012). *Sistematización de experiencias: La huerta y el comedor escolar como espacios de aprendizajes para la promoción de hábitos alimentarios y estilos de vida saludables*. Argentina. Recuperado de: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=980>
- Burgos, a; Moreno, J y Vega, D. (2013). *Escuelas Vivas*. Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Facultad de Ciencia de la Educación. Colombia. ISBN 978-958-9340-80-6 Recuperado de: <https://books.google.com.ec/books?id=FD2CAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Calderón, J., Cardona, L. (2015). *Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación*. Recuperado de: <https://www.javeriana.edu.co/blogs/boviedo/files/pedagogc3adas-eman-lc3b3pez-cardona-y-calderc3b3n.pdf>



- Carnegie, C. (2014). *Atlas. Ti: el conjunto de herramientas del conocimiento*. Recuperado de:  
[https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/07/atlas.ti6\\_brochure\\_2009\\_es.pdf](https://atlasti.com/wp-content/uploads/2014/07/atlas.ti6_brochure_2009_es.pdf)
- Cavaria, B. (2006). *Fundamentos del paradigma cualitativo en la investigación educativa*.  
Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/39390039/FUNDAMENTOS\\_DEL\\_PARADIGMA\\_CUALITATIVO\\_EN\\_LA\\_INVESTIGACION\\_EDUCATIVA](https://www.academia.edu/39390039/FUNDAMENTOS_DEL_PARADIGMA_CUALITATIVO_EN_LA_INVESTIGACION_EDUCATIVA)
- Conde; Mariscal y Sánchez. (2018). *La metodología en el trabajo de huerto escolar y coherencia con la ambientalización curricular. Análisis de una práctica docente*.  
*Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, 35, 113 - 126. DOI:  
10.7203/DCES.35.12799 Recuperado de:  
<https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/12799/pdf>
- Colmenares, A. (2012). *Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción*. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4054232.pdf>
- Correa, O. M., Estrella, C. M. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la Unidad Educativa Santana de Cuenca*. Recuperado de:  
<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2237/1/tps740.pdf>
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence. (2005). *Más allá de la calidad en Educación Infantil* (pp. 75 - 92). Barcelona, España. GRAO
- Dubreucq, F., Fortuny, M. (1999). *Ovide Decroly*. Recuperado de:  
<https://medull.webs.ull.es/pedagogos/DECROLY/decroly.pdf>
- Echarri, J. L. (2007). *Rescate de las técnicas incaicas y cañaris en los sistemas de producción agropecuaria y su aplicación en la región (tesis de pregrado)*. Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador
- Escutia, M. (2009). *El huerto escolar ecológico*. Barcelona, España. Recuperado de:  
[https://books.google.com.ec/books/about/El\\_huerto\\_escolar\\_ecol%C3%B3gico.html?id=jDF\\_j8Nz\\_6EC&printsec=frontcover&source=kp\\_read\\_button&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.ec/books/about/El_huerto_escolar_ecol%C3%B3gico.html?id=jDF_j8Nz_6EC&printsec=frontcover&source=kp_read_button&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Gamandé, N. (2014). *Las inteligencias Múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico*. Recuperado de:

<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Goodrick, D. (2014). *Estudios de caso comparativos, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n. ° 9*, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. Recuperado de: <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/MB9ES.pdf>

Hernández, R, M. (2014). *La investigación cualitativa a través de entrevistas: Su análisis mediante la teoría fundamentada*. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/publication/271514755\\_LA\\_INVESTIGACION\\_CUALITATIVA\\_A\\_TRAVES\\_DE\\_ENTREVISTAS\\_SU\\_ANALISIS\\_MEDIANTE\\_LA\\_TEORIA\\_FUNDAMENTADA](https://www.researchgate.net/publication/271514755_LA_INVESTIGACION_CUALITATIVA_A_TRAVES_DE_ENTREVISTAS_SU_ANALISIS_MEDIANTE_LA_TEORIA_FUNDAMENTADA)

Instituto Nacional de Patrimonio Cultural. (2012). *Memorias, saberes y usos sociales de los huertos en edificaciones patrimoniales del Azuay*. Recuperado de: <https://issuu.com/inpc/docs/huertosedificacionespatrimonialesazuay>

Iño, W. (2018). *Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método*. Bolivia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521971.pdf>

Leguía, O., J. (2014). *Fortaleciendo la TiNi: Tierra de Niñas, Niños y jóvenes: Manual para adultos de cómo apoyar a niñas, niños, jóvenes a mejorar nuestro ambiente con amor en el hogar, la institución educativa, el barrio y la comunidad*. Perú. Asociación para la Niñez y su Ambiente (ANIA)

Leguía, J. y Paredes, N. (2016). *Guía introductoria a la metodología TiNi. Tierras de niños, niñas y jóvenes para el buen vivir*. Ecuador. Recuperado de: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/11/metodo-TINI.pdf>

Leguía, J. y Paredes, N. (2016). *Guía para docentes de cómo aplicar la metodología TiNi. Tierras de niños, niñas y jóvenes para el buen vivir*. Perú. [https://issuu.com/aniaorg/docs/guia\\_para\\_docentes\\_de\\_como\\_aplicar\\_](https://issuu.com/aniaorg/docs/guia_para_docentes_de_como_aplicar_)

Llerena, G. (2015). *Agroecología Escolar. Fundamentación teórica y estudio de casos sobre el desarrollo de huertos escolares con el referente de la agroecología*. España.

- Recuperado de:  
[https://asapcatalunya.files.wordpress.com/2016/06/agroecologia\\_escolar.pdf](https://asapcatalunya.files.wordpress.com/2016/06/agroecologia_escolar.pdf)
- Martínez, B y Eugenio, M. (2016). *Acercamiento a la agroecología en la infancia: propuestas educativas y reflexiones*. *Agroecología*, 11(1), 7-18. Recuperado de:  
<https://revistas.um.es/agroecologia/article/view/329541/228571>
- Martínez, P. (2006). *El método de estudio de caso*. Recuperado de:  
<http://jbposgrado.org/icuali/Estudio%20de%20caso.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Manual de Buenas Prácticas Ambientales para Instituciones Educativas*. Primera Edición, 2018. Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2018). *Memoria de sostenibilidad del Programa de Educación Ambiental "Tierra de Todos"*. Primera Edición, 2018. Ecuador.
- Ministerio de Educación. (2014). *Currículo de Educación Inicial*. Recuperado de:  
<https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/06/curriculo-educacion-inicial-lowres.pdf>
- Moura, M. (2005). *Análisis, desde la Perspectiva Agroecológica, de los Cambios Generados por un Proyecto de Desarrollo Rural en Agricultura Familiar: El Caso del Proyecto Gavião*. Recuperado de: [http://orgprints.org/24941/1/Reis\\_An%C3%A1lisis.pdf](http://orgprints.org/24941/1/Reis_An%C3%A1lisis.pdf)
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación. (2010). *Huertos escolares*. Recuperado de: [http://www.fao.org/fileadmin/user\\_upload/red-icean/docs/Nueva\\_pol%C3%ADtica\\_de\\_huertos\\_escolares\\_-\\_FAO.pdf](http://www.fao.org/fileadmin/user_upload/red-icean/docs/Nueva_pol%C3%ADtica_de_huertos_escolares_-_FAO.pdf)
- Pérez, I. (2015). Principales pensadores de la Educación Infantil. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/12943653/Principales\\_pensadores\\_de\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_infantil](https://www.academia.edu/12943653/Principales_pensadores_de_la_educaci%C3%B3n_infantil)
- Pereira, Z. (2011). *Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta*. Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/277819270\\_Los\\_disenos\\_de\\_metodo\\_mixto\\_en\\_la\\_investigacion\\_en\\_educacion\\_Una\\_experiencia\\_concreta](https://www.researchgate.net/publication/277819270_Los_disenos_de_metodo_mixto_en_la_investigacion_en_educacion_Una_experiencia_concreta)
- Quintana, I. (2016). Metodología Waldorf: Desde el siglo XX hasta la actualidad. (Trabajo fin de grado). Recuperado de: [https://biblioteca.unirioja.es/tfe\\_e/TFE001659.pdf](https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001659.pdf)

- Revista Etnográfica Yachac. (2011). *Cosmovisión y filosofía del mundo andino*. Cuenca, Ecuador. Banco Central del Ecuador. (12)
- Rosero, F., Aguilar, J., Duchi, A. (2017). *Revista de divulgación de experiencias pedagógicas MAMAKUNA*. Editorial UNAE. (6). 56 – 65
- Sampieri, R., Fernández, C., Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Editora El Comercio. (5)
- Stake, R, E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Recuperado de: <https://books.google.com.ec/books?isbn=847112422X>
- Tomich, T; Brodt, S; Ferris, H; Horwart, W et. al. (2011). *Agroecology: A review from a global-change perspective*. Annual Review of Energy and the Environment 36: 193-222
- Tello, G., E, y Rodríguez, H., B., Aguilar C., S. 2011. Huerto agroecológico “un pasito en grande”: estrategia educativa por un futuro sostenible y una vida saludable. En Pérez O., Ma. A (Coord.). *Horticultura, Huerto escolar: estrategia educativa para la vida 32 Experiencias productivas con fines educativos y de capacitación*. Pp. 51-87. Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas, Montecillos, Estado de México
- Valencia, V, E. (2014). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Recuperado de: <https://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/1000/1771/1771.pdf>
- Van der Ploeg, J. (2013). The virtual farmer. Past, present and future of the Dutch peasantry.
- Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos*. Recuperado de: [http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION\\_UNPAN/BOL\\_DICIEMBRE\\_2013\\_69/UNED/2012/investigacion\\_cualitativa.pdf](http://biblioteca.icap.ac.cr/BLIVI/COLECCION_UNPAN/BOL_DICIEMBRE_2013_69/UNED/2012/investigacion_cualitativa.pdf)
- Villa, J. (2017). *Huerto escolar en el desarrollo del Aprendizaje Activo en niños y niñas de 4 a 5 años en la Unidad Educativa “Nueva Aurora”*, D.M.Q período 2016. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/11660/1/T-UCE-0010-1902.pdf>
- Zevallos, M. (2019). *Medición de la eficacia del programa Tierra de Niños, Niñas y Jóvenes en el desarrollo de la conciencia ambiental*. Perú Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10757/625814>

## 8. ANEXOS

### Anexo 1. Indicadores para la investigación de campo

<b>INDICADORES</b>	<b>Responsables</b>	<b>Técnica</b>	<b>Instrumento</b>
Reacciones de los niños y niñas frente a las actividades	Niños- Docentes/investigadores	Entrevistas (niños, docentes, Investigadores) Observación	Banco de preguntas Notas de campos y fotos
El rol que desempeñan los niños y niñas en el proceso de implementación y ejecución de las propuestas	Docentes/ investigadores	Observación	Notas de campos y fotos.
Interrelación entre el nivel de participación de los padres y de los infantes	Padres/niños	Observación Entrevistas a niños y sus familias (informantes calificados)	Notas de campo y fotos Banco de preguntas
Construcción colectiva de sentidos de estas experiencias en los distintos actores.	Directivos/investigadores	Observación Entrevistas a niños y sus familias (informantes calificados)	Notas de campo y Banco de preguntas
Como los docentes relacionan el contenido curricular con la experiencia en la tierra	Docentes	Observación Entrevistas a docentes	Notas de campo y fotos Banco de preguntas

Rol de las familias en el proceso de planificación, implementación y ejecución de las propuestas.	Familia/ docentes/investigadores	Observación Entrevistas a docentes e investigadores	Notas de campo y fotos Banco de preguntas
Como se manejan los ejes de transversalización (interculturalidad y protección del medioambiente) dentro de las propuestas	Docentes/ investigadores	Observación	Notas de campo y fotos
Qué actividades se realizan en torno a la propuesta agroecológica implementada.	Docentes/ investigadores	Observación Entrevista dirigida a docentes e investigadores	Notas de campo y fotos Banco de preguntas

**Anexo 4. Banco de preguntas dirigido a niños/as**

1. ¿Qué es una chakra y que es un huerto?
2. ¿Qué actividades haces en la chakra/ huerto?
3. ¿Cuál te gusta más?
4. Cómo te sientes al realizar las actividades
5. Qué te gustaría hacer en la chakra/huerta?
6. Tu familia viene a trabajar la chakra/ huerta? ¿Te gusta que vengan tus papás? ¿Por qué?

**Anexo 5. Entrevista a padres de familia**

1. ¿Sabe usted si hay una chakra o huerto escolar en el centro educativo?
  
1. ¿Ha participado en alguna actividad relacionada a la chakra o huerta escolar en la institución? ¿Especifique cuál?
  
2. ¿Disfruta ser parte de las actividades relacionadas al proyecto de agroecología realizadas en el centro educativo?
  
3. En casa se tratan temas relacionados al huerto escolar.
  
4. ¿Su hijo/a tiene contacto con la tierra en las actividades del hogar?
  
5. ¿Considera importante que los niños trabajen en actividades de agroecología dentro del centro educativo? ¿Por qué?
  
6. ¿Considera importante su participación en las actividades agroecológicas dentro del centro educativo? ¿Por qué?
  
7. ¿Considera importante el trabajo entre las familias y los niños/as en las actividades agroecológicas dentro del centro educativo? ¿Por qué?

**Anexo 6. Banco de preguntas dirigido a docentes del centro de educación inicial**

1. ¿Cuáles son sus motivaciones de la puesta en marcha de la propuesta



1. ¿Cuál es el rol de las familias en el proceso de planificación, implementación y ejecución de la propuesta? ¿Cómo intervienen?
2. ¿Quiénes intervienen en el proceso de planificación?
3. ¿Quiénes intervienen en el proceso de implementación y ejecución del huerto?
4. ¿Cuál es el rol de la familia?
5. ¿Cuál es el rol de los docentes?
6. ¿Cuál es el rol de los docentes investigadores?
7. ¿Cuál es el rol de los niños?
8. ¿Qué experiencias de aprendizaje se realizan en torno a la propuesta agroecológica implementada?
9. ¿Cuáles son las reacciones y/o actitudes de los niños y niñas frente a las experiencias de aprendizaje que planifican?
10. ¿Cómo relacionan el contenido curricular con la experiencia en la tierra?
11. ¿Cuáles son las limitantes en el proceso de planificación de actividades ligadas a la chakra y el huerto?
12. ¿Cuáles son las limitantes en el proceso de implementación y ejecución de las actividades ligadas a la chakra y el huerto.
13. ¿Cómo se manejan los ejes de transversalización (interculturalidad y protección del medioambiente) dentro de la propuesta?

**Anexo 7. Banco de preguntas dirigido a docentes investigadores de la UNAE**

1. ¿Cuáles son sus motivaciones de la puesta en marcha de la propuesta?
2. ¿Cómo se manejan los ejes de transversalización (interculturalidad y protección del medioambiente) dentro de la propuesta?
3. ¿Cuál es el rol de las familias en el proceso de planificación, implementación y ejecución de la propuesta? ¿Cómo intervienen?
4. ¿Cuál es el rol que desempeñan los niños y niñas en el proceso de implementación y ejecución de las propuestas?

5. ¿Qué experiencias de aprendizaje se realizan en torno a la propuesta agroecológica implementada?
6. ¿Cuáles son las reacciones y/o actitudes de los niños y niñas frente a las experiencias de aprendizaje que planifican?
7. ¿Cuáles son las limitantes que encuentran en el proceso de planificación, implementación y ejecución de la propuesta?

### **Anexo 8. Banco de preguntas dirigido a directivos del centro de educación inicial**

1. ¿Por qué se decidió implementar esta propuesta agroecológica en la institución?
2. ¿Qué tipo de proyecto agroecológico se maneja la institución?
3. ¿Qué es una chakra, que es un huerto? ¿Por qué se trabaja con Chakra y no con huerto? Viceversa
4. ¿Qué aspectos se quiere trabajar en los infantes mediante la puesta en marcha del proyecto agroecológico?
5. ¿Cuáles son los beneficios curriculares que brinda la propuesta agroecológica a los infantes?
6. ¿Qué tipo de capacitación tienen los/las docentes respecto a la propuesta agroecológica? Docentes.
7. ¿Consideran que la familia debe formar parte de la planificación, implementación y ejecución de la propuesta? ¿Por qué?
8. ¿Cómo se manejan los ejes de transversalización (interculturalidad y protección del medioambiente) dentro de la propuesta?
9. ¿Dentro de los documentos oficiales de la institución el (PCA) se incluye el trabajo en la tierra? Chakra – Huerto

### **Anexo 10. Notas de campo**

**Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: Estudio de caso**

**comparativo entre dos centros de**

**Educación Inicial**

**Notas de Campo**

**Estudiantes: Evelyn Barba - Mónica Durán**

**Institución: Centro de Educación Inicial “Hernán Malo”**

Fecha	Actividades	Palabras clave
22 de abril	<p>(Visita al espacio TiNi)</p> <p>Se les lleva a los niños y niñas al huerto con el objetivo de que observen como han crecido las plantas y para que las reguen.</p> <p>Los niños han vuelto al huerto luego de 2 meses y podemos verlos asombrados de cómo han crecido sus plantas.</p> <p>Entre tanto murmullo, se escucha a un niño decir “que ricas chuguitas”, lo que provoca que sus compañeros observen con más atención.</p> <p>Los vemos como desde lejos, señalan a unas lombrices que han salido por la lluvia de días anteriores, pero no se atreven a tocarlos.</p> <p>Cuando terminan de regar las plantas, todos salen del huerto y se van corriendo a jugar en el patio.</p>	<p>Huerto</p> <p>Observación</p> <p>plantas</p> <p>Cuidado de</p> <p>plantas</p> <p>Asombro</p> <p>Lombrices</p> <p>Juego</p>
30 de abril	<p>(Preparación de ensalada)</p> <p>Para esta actividad había 3 mesas adecuadas junto a los espacios del TiNi y en un banco se encontraban recipientes, tomate, aguacate, limones y cuchillos de plástico.</p> <p>Los niños sabían con anticipación que se iba a realizar la ensalada, por lo que, al ver la mesa e implementos adecuados</p>	<p>TiNi</p> <p>Sorpresa</p> <p>Adecuación de</p> <p>ambiente</p> <p>Grupos</p> <p>Roles</p>

<p>...í, no se sorprendieron mucho. Solo se escuchó decir “si, vamos a hacer la ensalada”, “yo se cortar”, “a mí me gusta la ensalada”, entre otros.</p> <p>Se les dividió a los niños en cuatro grupos de acuerdo a como ellos querían. Así al primer grupo le correspondió los tomates, al segundo los huevos, al tercero la lechuga y al cuarto correspondió ir al huerto a cosechar la lechuga y cebolla.</p> <p>Los niños se fueron al grupo que les correspondía, cogieron los cuchillos y empezaron a picar. En el grupo de los tomates los niños se empezaron a lamer las manos porque salía bastante go del tomate. Los niños que tenían los huevos empezaron a jugar con mucha rapidez y se iban comiendo los pedacitos que quedaba en la cascara. El tercer grupo esperaba a que sus compañeros cosechen las lechugas y mientras esperaban se acercaban a los otros grupos para ver lo que hacían. Los niños que fueron a cosechar volvieron y fueron corriendo a lavar las lechugas, las cebollas estaban ya podridas así que no las usaron. Mientras picaban la lechuga, algunos niños decidieron dejar los cuchillos y empezaron a romper con las manos.</p> <p>En general todos los niños se divirtieron y participaron en la actividad con mucha disposición. Se les vio concentrados y hacían las cosas rápido para poder empezar a comer.</p> <p>Este día los niños salían pronto así que se trató de hacer la actividad rápido, sin embargo, no fue un problema. Los pequeños están emocionados de poder participar.</p> <p>Al final se mezcló todo y les servimos junto con el refrigerio que llevaron. Algunos pidieron más y otros decidieron guardarla para sus papás o mamás.</p>	<p>Participación</p> <p>Diversión</p> <p>Disposición</p>
---	--

<p>21 de mayo</p>	<p>(Limpieza del huerto)</p> <p>Los pequeños van al espacio TiNi junto con la docente para poder limpiar el terreno de toda la hierba mala que ha crecido. Mientras removemos la tierra, los pequeños van sacando las piedras que van encontrando y las colocan en un recipiente para después ir a botarlas.</p> <p>Empiezan a jugar con la tierra y se distraen con las lombrices que salen cuando removemos la tierra.</p> <p>Se muestran sorprendidos y ansioso por sacar cada vez más lombrices. Unos las cogen y se ponen en la palma de sus manos, otros las mueven de un lugar a otro porque dicen que necesitan ir a casa y otros simplemente las mira con mucha concentración para ver lo que hacen.</p> <p>Solo unos poco siguen sacando las piedras, así que se les da un poco más de tiempo para que jueguen y finalmente se van a lavar las manos para ir al recreo.</p>	<p>TiNi</p> <p>Limpieza del terreno</p> <p>Jugar con la tierra</p> <p>Búsqueda de lombrices</p> <p>Sorpresa</p> <p>Concentración</p>
<p>28 de mayo</p>	<p>(Visita al huerto)</p> <p>La docente los lleva a los niños al patio y les hace sentar en un círculo mientras ella va entonando la canción “hay una araña en el patio...”.</p> <p>Cuando todos los niños y niñas están en la cola, ella va corriendo el patio a distintas velocidades y los niños empiezan a gritar emocionados.</p> <p>Como la fila se ha desarmado, la docente vuelve a hacer la fila con todos los pequeños y se dirige al huerto.</p> <p>Ahí ella empieza a acomodar las macetas que tiene y les pide a los niños que lleven agua. De repente, algo llamó la atención de un niño; “es una araña profe, es una araña”. Todos empiezan a</p>	<p>Canciones</p> <p>Juego</p> <p>Interacción</p> <p>Huerto</p> <p>Araña</p> <p>Miedo</p> <p>Risa</p> <p>Atención</p> <p>Sorpresa</p>

	<p>itar y la docente se empieza a reír, otro niño menciona que no tiene miedo y que él ha visto muchas en su casa.</p> <p>La docente, al ver la atención que los pequeños tienen para con la araña, la coge en su mano y algunos niños se asustan, otros ven sorprendidos y la docente sonrío al ver las actitudes de todos.</p>	
28 de mayo	<p>(Visita al huerto)</p> <p>Los niños de inicial 1, fueron de cosecha a su espacio TiNi. Los esperaron sentaditos mientras la docente les mostraba como cosechar las coles.</p> <p>Se sacaron 10 coles y algunos niños las cogieron para llevar a aula, porque así les pidió la docente.</p> <p>Ya en el aula, la docente decidió dividir las coles por la mitad para que avancé para todos.</p> <p>Los pequeños se mostraron felices y entusiasmados por la actividad y a la hora de salida todos salieron con una media col en sus manos. Unos la llevaban como si se tratase de un trofeo otros querían guardarla en su lonchera, pero al darse cuenta que no cabía la pusieron bajo su brazo.</p> <p>Cuando sus padres llegan, lo primero que los pequeños hacen, es mostrarles su col con mucha emoción y se la entregan a ellos.</p>	<p>Cosecha</p> <p>TiNi</p> <p>Felicidad</p> <p>Emoción</p>

**Institución: Centro Educación Inicial de innovación “UNAE”**

Fecha	Actividades	Palabras Clave
-------	-------------	----------------

<p>26 de febrero</p>	<p>(Cosecha)</p> <p>Los docentes del grupo de investigación llevaron a los niños por grupos (inicial 1 –inicial 2) para que cosecharan las papas.</p> <p>Al inicio los niños se mostraron con miedo para entrar al huero, sin embargo, con ayuda de las y los docentes presentes ingresaron.</p> <p>Empezaron a sacar las plantas de las papas y otros a buscar entre la tierra. Las papas que iban sacando las ponían en un balde que les proporcionaron las docentes.</p> <p>Cuando terminaron de sacar todas las papas, llevaron los baldes con papas al baño para lavarlas en el lavador.</p> <p>Todos se mostraron felices con la actividad a excepción de uno niño que prefirió no entrar al huerto porque dijo que no quería ensuciarse.</p> <p>Finalmente, los docentes llevaron las papas a cocinar y se las repartieron a todos los pequeños.</p> <p>(Para todas las visitas al huerto, los niños y niñas siempre usan botas, las mismas que tienen en la institución, en el salón de interculturalidad y los docentes les esperan con palitas y picos para usarlos en el terreno)</p>	<p>Cosecha</p> <p>Miedo</p> <p>Tierra</p> <p>Felicidad</p> <p>Compartir</p> <p>Rutina</p>
----------------------	--	---



<p>21 de marzo</p>	<p>(Celebración de “Musuk Nina”)</p> <p>Participan los padres de familia, docentes de la institución, docentes investigadores, niños y niñas y un grupo de representantes de la universidad (Rector, estudiantes, administrativos).</p> <p>Se realiza una chakana con frutas en el patio de la institución y hacen que los niños y niñas se sientan alrededor y los demás asistentes los acompañan de pie.</p> <p>Los pequeños se muestran curiosos y atentos al inicio y les hacen participar del ritual, sin embargo, se vuelve demasiado largo y los niños y niñas empiezan a perder el interés.</p> <p>El ritual termina y todos los asistentes son invitados a compartir de una “pampa mesa”.</p> <p>Los pequeños se sientan alrededor de la comida y empiezan a degustarla junto con sus papás, pero pronto, las docentes empiezan a servirles a cada niño y niña en su propio plato.</p>	<p>Celebración de Raymis</p> <p>Actores educativos</p> <p>Chakana</p> <p>Curiosidad</p> <p>Participación</p> <p>Rituales</p> <p>Intereses</p>
--------------------	---	---

<p>16 de abril</p>	<p>(Cosecha)</p> <p>Los niños y niñas son invitados a participar de la actividad de cosecha de choclos y habas.</p> <p>No se organizan, ni coordinan con la institución.</p> <p>Se observa cierto malestar por parte de las docentes de la institución con el grupo de investigación, debido a que, de acuerdo con los comentarios de las docentes, ellas no estaban enteradas de la actividad.</p> <p>Las docentes no los envían pronto a la actividad. Sin embargo, cuando salen al recreo, algunos niños de acercan a la chakra y empiezan a cosechar choclos y fréjol como se les va pidiendo. Otros niños al principio se les ven con miedo, pero luego, al ver a sus compañeros, entran en confianza y empiezan a jugar igual con los demás.</p> <p>Finalmente se distraen comiendo la caña del choclo y se les ve feliz por eso. Si al principio sentían miedo y no sabían si coger o no los choclos, ahora entraron en confianza y corren por todo la chakra buscando más para cosechar.</p>	
------------------------	--	--

<p>11 de junio</p>	<p>(Siembra)</p> <p>En esta actividad estaban presentes los docentes del grupo de investigación y algunos estudiantes de la universidad.</p> <p>El terreno estaba ya preparado para la siembra por lo que se les llamo a los pequeños por grupos (primero los niños de inicial 2 y luego los de inicial 1).</p> <p>La actividad dio inicio con una canción de saludo que fue cantada por la profe de Kichwa y por los pequeños.</p> <p>Los profes del grupo de investigación solicitaron la ayuda de todos los adultos presentes para que lleven a dos niños cada uno y los hagan sembrar.</p> <p>Antes de empezar, la docente les explico a los niños como sembrar, así que explicó –deben hacer un huequito y poner la semilla de la papa, luego cuentan hasta el 5 (shuk, ishkey, kimsa, chusku, pichka) y ponen otra papita, así hasta terminar en toda la fila. Luego le cubren con tierrita para que no tenga frío y crezca-. De esta manera, los estudiantes y docentes llevaron a dos niños con ellos y empezaron a sembrar, se les escucho a todos los pequeños contar en kichwa y sembrar emocionados. Lo mismo sucedió con el otro grupo de niños.</p> <p>Al final algunos niños empezaron a correr por todo el terreno hasta que uno de los profes les dijo que tengan cuidado y salieron enseguida.</p>	<p>Siembra</p> <p>Canciones</p> <p>Idioma (kichwa)</p> <p>Tierra</p> <p>Emoción</p> <p>Juego</p> <p>Grupos</p>
--------------------	--	--

<p>21 de junio</p>	<p>(Celebración Inti Raymi)</p> <p>Para esta actividad fueron invitados los padres de familia y docentes y estudiantes de la universidad.</p> <p>Se realizó una dinámica en la que se les invitó a participar solo a los niños, pero se escucharon comentarios de sus docentes diciendo; -no, no, no, como les vamos a dejar solos, luego no van a hacer caso. –son muy pequeños, luego se alborotan. Así que ellas también se incluyeron en la actividad.</p> <p>Los niños debían correr de un lugar al otro cuando escucharan, “guaguas al agua, aire, tierra o agua (estos elementos estaban ubicados en las 4 puntas de la chakana). Ahí debía abrazarse entre ellos, sin embargo, las docentes empezaron a limitarles un poco.</p> <p>En la siguiente actividad, los niños, junto con sus papás debían ir a sembrar las plantas medicinales que habían traído con anterioridad, pero antes de hacerlo, les piden a algunos papás que pasen a hablar de la plantita que trajeron y para que se usa o era usada.</p> <p>Algunos abuelitos pasan voluntariamente y empiezan a hablar de las propiedades medicinales que tienen sus plantitas. Otras mamás se acholan un poco, y no quieren pasar, pero ante la insistencia de sus hijos, deciden hacerlo.</p> <p>Entran al terreno por grupitos y con la ayuda de algunos estudiantes y sus papás, los pequeños siembran sus plantitas. Cogen las palitas y hacen huecos para poner sus plantas y los papás les ayudan a cubrirlas.</p>	<p>Celebración de raymis</p> <p>Participación</p> <p>Miedos</p> <p>Desconfianza en los niños</p> <p>Limitaciones</p> <p>Conocimientos</p> <p>Sembrar</p> <p>Cooperación</p> <p>Compartir</p> <p>Agradecimiento.</p>
--------------------	---	---

La jornada terminó con una pampa mesa en la que todos compartieron y nuevamente a los niños se les sirve la comida en platos individuales.

Tanto los papás como los niños se ven felices y algunos abuelitos abrazan a las docentes para felicitarlos por las actividades realizadas.

## **Anexo 11. Transcripción entrevistas**

**Jenny**

**DOCENTE DEL CEI UNAE**

**¿Cuáles son sus motivaciones de la puesta en marcha de la propuesta?**

Más que motivación, existe imposición por parte del Ministerio de Educación, pero yo disfruto haciendo el proyecto.

**¿Cuál es el rol de las familias en el proceso de planificación, implementación y ejecución de la propuesta? ¿Cómo intervienen?**

Las familias no intervienen, tal vez en la limpieza del huerto, pero de ahí, yo soy la que me encargo de todo con los niños. Se ha dado caso de padres que botan lo que cosecha, no existe beneficios.

**¿Cuál es el rol que desempeñan los niños y niñas en el proceso de implementación y ejecución de las propuestas?**

El gusto por esta en el juego con la tierra, la manipulación de las hierbas, pero al mismo tiempo el susto, porque salen ortigas y ellos cogen y se ortigan, ¡ahí sí, se acabó todo!

**¿Qué experiencias de aprendizaje se realizan en torno a la propuesta agroecológica implementada?**

Inclinación hacia una buena alimentación y sobre todo a que ellos aprendan a valorar la tierra.

**¿Cuáles son las reacciones y/o actitudes de los niños y niñas frente a las experiencias de aprendizaje que planifican?**

Bastante motivacional, intercambio de juego, manipulación de frutos, clasificación de lo bueno y malo (verduras)

**¿Cuáles son las limitantes que encuentran en el proceso de planificación, implementación y ejecución de la propuesta?**

No existe limitantes, no hay apoyo por parte de los padres.

**¿Cómo se manejan los ejes de transversalización (interculturalidad y protección del medioambiente) dentro de la propuesta?**

Se encuentra preestablecido todo por la comisión técnico-pedagógica.

### **¿Actividades planificadas?**

Sí, todo está dentro de la planificación, eso ya depende del profesor si quiere ir o no. Por ejemplo, yo hago una visita cuando vamos a sembrar, cuando vamos a regar y para cosechar.

### **Marcelo Quizhpe**

#### **DOCENTE INVESTIGADOR DE LA UNAE (PROYECTO CHAKRA)**

¿Por qué el Tini no es igual al Huerto?

Porque tiene un fondo cultural distinto. El huerto tiene una estructura que está basada en la memoria de la gente, en una memoria acumulada históricamente de producir cosas para asumir, inclusive dentro de una estructura de (no completa, pero en buena parte) auto subsistencia. Entonces, podríamos decir que es una práctica cultural que está perdiéndose pero que tiene una memoria larga. En cambio, el proyecto Tini, es una iniciativa completamente pensada e impuesta a las escuelas y que además te dicen, tiene que ser así, de esta manera, yo he visto en algunas escuelas que te dicen, tiene que ser de tales metros por tales metros y hay que sembrar así, estas cosas entonces ¿dónde queda la memoria de la gente? Entonces lo que hace la gente es lo que el proyecto le dice que hay que hacer y esa es una cosa ahí que hay que pensar en relación en cambio a como yo puedo montar un proyecto Tini, pero recuperando los saberes locales que tienen los niños o que tienen los padres. Entonces resulta que, siguiendo a Bourdieu y Apacero, la escuela ya no es una arbitrariedad cultural donde te imponen unas prácticas sociales, culturales y unos contenidos curriculares y eso en parte es el proyecto Tini, si no que puedes tener, hacer el proyecto Tini, pero desde la lógica cultural de la gente. Entonces te imaginas por ejemplo aquí, la gente tiene un montón de saber agrícola y que venga y te diga la escuela, tiene que hacer el Tini así, y otra es que digas, ya el Ministerio me pide el proyecto Tini, pero yo no voy a hacer como me dice el Tini sino voy a recobrar los conocimientos de la familia, la comunidad y vamos montando un huerto a raíz de los conocimientos. Entonces ese proyecto ya no es una arbitrariedad cultural, sino que la escuela se convierte en un espacio de continuidad cultural, lo que hago en la casa, en la comunidad, en la familia, lo produzco en la escuela y la escuela lo que logra es afianzar, dar continuidad a los saberes y si tenemos profesoras “chéveres” lo que hacen es articular eso con los



contenidos escolares que es lo mismo que plantea el Tini. Vincular los elementos del medio natural y hacer que eso sea un espacio multidisciplinario o interdisciplinario pero no es transdisciplinario, porque el transdisciplinario te pide llegar a diálogos con saberes locales pero no para desmentirlos porque eso es lo que hacemos algunos de los profesores; “haber, lluvia de ideas, que piensan ustedes sobre la luna” y los niños dicen cosas y después el profesor empieza su clase y dice; “la luna es una cosa... y que pasa con los saberes, se pierden. entonces para algunos, por ejemplo, hay un niño que te puede decir, “la luna es una diosa”, pero la maestra no toma eso en cuenta; si no que te dice, “la Luna es un astro que gira alrededor de Tierra y se llama satélite”, ¿y como actuamos con esto? Y así el niño va a su casa y dice “La profesora me dijo que la Luna es un satélite natural de la Tierra”, pero hace tiempo la niña pensaba que la Luna era una diosa, pero no ¿puede ser las dos?, es las dos, desde una perspectiva es un satélite natural, pero desde otra perspectiva del conocimiento también es una diosa.

¿En qué consiste el proyecto chakra?

Inicialmente el proyecto surge de un grupo de innovación pedagógica, no es un proyecto de investigación. La cosa es que dentro de esta línea de investigación que tiene la u, es poder que nosotros desarrollemos proyectos de innovación... Vemos la posibilidad de ir construyendo esto en la escuela, de ir creando una doble perspectiva. el tener un espacio en el que podamos lograr ciertas actividades y procesos de formación con los estudiantes de la UNAE, pero también el ofrecer experiencias de aprendizaje para los niños de las escuela, y que en este proceso, nosotros podamos tener un ejercicio de reflexión pedagógica, de reflexión sobre contenidos disciplinarios y de aprendizaje, y quisiera rescatar la parte final porque es un ejercicio en el que todos podemos aprender, es decir, nosotros no somos los que sabemos, sino, nosotros sabemos algo que lo queremos poner, inclusive a prueba y poder aprender de eso. También la composición del grupo, tenemos una composición muy diversa, gente urbana, con pocas vinculaciones al trabajo y otros profes tienen una mayor vinculación al trabajo agrícola a través del trabajo dual y personal, como es el caso de Senaida, que viene de una familia que viene del campo y que tiene una práctica. Además, tiene terrenos y siembra, entonces, es como articulamos esas distintas

perspectivas sobre un mismo hecho para construir espacios o ambientes de aprendizaje. Esto es lo que pretende este proyecto...

¿Quiénes intervienen en el proceso de planificación?

Este es un proyecto básicamente desde la universidad, entonces en buena parte en esta primera fase, hemos sido los profesores de la UNAE, integrados al proyecto, articulando con una de las profesoras que es parte de la estructura organizativa de la escuela y que hemos ido de a poco porque también es una escuela que se está formando. Entonces, las estructuras también han ido tomando lugar, porque si fuera otra experiencia, por ejemplo, Zhullin, ahí nosotros no tendríamos toda la libertad que nosotros tenemos acá porque tendríamos un proceso de entrar a trabajar con las autoridades con los profesores, es decir, hay todo un proceso distinto. En cambio, en la UNAE, tenemos puerta abierta, nosotros podemos entrar, utilizar el espacio, porque es la UNAE mismo. Entonces en esta primera parte, nosotros hemos tenido el protagonismo central y articulado a Fernanda que está en la parte directiva de la escuela y a Senaida que está, es profesora de ahí. En esta segunda fase del proyecto más bien lo que vamos a hacer es un ejercicio de articulación ya completa con todo el equipo docente, y por eso, se ha diseñado y ya empezó un curso de formación, donde hay varios aspectos. Yo quiero recatar uno, el tema de trabajar con la chakra, implica trabajar proyectos, es decir que cuando hablamos de proyectos, estamos hablando de un enfoque pedagógico, entonces quiere decir, que en la escuela se debe coordinar y trabajar en articulación a un proyecto, entonces que el proyecto de apoco se vaya apropiando la escuela y no nosotros, porque es un proyecto que por ejemplo, nosotros tenemos la decisión, seguimos con la chakra o dejamos? y si nosotros salíamos, la chakra ahí queda... porque ha sido esta iniciativa más de acá y muy probablemente puede ser que la escuela decida, bueno ya se fueron los de la chakra, entonces ahora nosotros que hacemos, entonces nosotros montamos el TiNi -Revisábamos unos documentos de la escuelita UNAE y dice que uno de los espacios que se abre también es la chakra -claro, es como un espacio de la propuesta, claro, ese espacio está ahí, pero quien se hace cargo de? Entonces ahorita, los que estamos hecho cargo somos nosotros y hacia lo que queremos caminar este ciclo es que el proyecto lo asuma la escuela, y para que la escuela lo asuma, entonces debe haber un proceso de formación, entonces vuelvo a ligar a la idea de trabajar con proyectos. La chakra como un espacio, no que está ahí como recurso, sino como

espacio de aprendizaje, entonces ¿eso implica que yo debo tener en mi estructura curricular, en mi estructura de diseño montado algo, desde que enfoque?, pensamos nosotros que puede ser el enfoque basado en proyecto. Entonces la chakra es un proyecto de enseñanza-aprendizaje que me permite articular la enseñanza y el aprendizaje de distintos saberes planteados en el instructivo curricular, entonces deja de ser recurso. Porque cuando es recurso, es un poco el tema de “yo voy y hago algo”, es decir lo uso como recurso, por ejemplo, yo tengo el material didáctico entonces necesito para esta actividad figuras de manera, y voy y cojo, utilizó y ya, y luego que da en el rincón. Entonces lo que queremos con la chakra es que sea un espacio mucho más vital, y eso implica por un lado que las profesoras de la escuela comprendan, manejen sobre que sería montar el aprendizaje basado en proyecto si como montar proyectos que utilicen, que empleen a la chakra como un ambiente de aprendizaje y no solo como recurso. Ese es un giro, una propuesta central que modifica, que reestructura la manera de cómo se articula el currículo, el conjunto de actividades y que vaya más allá del trabajo agrícola. Es decir, el tema de sembrar, de desherbar, sino como vivir eso me permite a mi tener otros tipos de aprendizaje; el desarrollo de habilidades y destrezas. Y que también la chakra sea un espacio para cosas que no estaban pensadas. Por decirte algo, apresen muchos gusanos, entonces si lo ves solo desde una parte agrícola, tu dirías, “echémosle fungicida para que mueran los gusanos, pero en cambio yo puedo aprovechar la oportunidad de que salieron los gusanos para explicar otras cosas. Entonces a los niños “¿porque aparecieron gusanos? ¿Qué son los gusanos? pregunten en la casa.” Entonces estos espacios de feedback con la familia con la comunidad, entonces eso implica una flexibilidad. Para el maestro, ese hecho que pasa en lo real, que no estaba previsto en la estructura curricular, como yo lo aprovecho para desarrollar otras cosas.

¿Cuánto tiempo llevan implementando ya el proyecto en la escuela?

Ahora, en esta versión, desde inicios del ciclo pasado, inicio del año escolar en la escuela.

¿Dentro del proyecto chakra, a quienes toman en cuenta para el momento de planificación, implementación y ejecución?

Era la construcción que lo habíamos hecho a ratos muy intenso, a ratos no, la posibilidad de todos los actores educativos. Combinando perspectivas de ambos currículos, es decir desde la propuesta general del currículo nacional de educación básica y otros elementos que tiene el MOCEIB, donde la definición de lo que llamamos, en términos generales, actores educativos cambia, tiene una visión distinta, entonces por decirte que, desde la UNAE, profesores, las autoridades, estudiantes, desde la escuela los niños, los maestros, la parte directiva y hacia afuera la vinculación con los padres que lo hemos logrado en parte y la otra era el tema de articular a otros actores que están en el contexto pero no necesariamente vinculados a la escuela. Por ponerte un ejemplo, está ahí en la idea trabajar con gente de aquí de la zona que tiene chakra, entonces estamos hablando de gente que tiene entre 40 y 80 90 años y en el caso de los de mayor edad que han vivido de la chakra y que saben las lógicas de espacios, tiempos, semillas de todo como se cultiva acá. Esa es la parte que todavía no hemos podido articular en el proyecto, pero los otros actores han estado vinculados en los distintos momentos y para las cosas en las que relacionarse.

¿Y dentro de esto, el rol de los niños, cual ha sido?

El rol de los niños, la idea de trabajar con los niños que son muy chiquitos ha sido un proceso de articulación entre kichwa, que ahí tenemos a una de las profes llamada Senaida, el tema del aprendizaje de la lengua y ciertas concreciones de ese aprendizaje de la lengua, en la chakra. Cosas como, no sé si estuvieron en la siembra, - no, solo en la cosecha- pero por ejemplo en la siembra había chance de que ellos puedan aplicar ciertos saberes, por ejemplo, contar en kichwa y los chicos lograban entender eso para poder sembrar. Entonces la idea de los niños es que ellos sean actores protagónicos del proceso. ¿Quién siembra?, los niños, ¿quiénes hacen deshierba? los niños... Inclusive ellos estuvieron en una primera parte de preparar la tierra en la medida de lo que podían hacer, pero junto a sus papás. Convocamos a una minga en la que estaban sus papás por el trabajo más fuerte, pero también estaban las guaguas.

¿Cuáles han sido las reacciones de los papás en las actividades?

Han sido diversas, la una como con una cierta extrañeza, porque no es la idea de escuela que tenemos. La idea de algunos jóvenes y algunos de mayor edad era que en la escuela no se hace eso, porque su experiencia de aprendizaje no es esa. Y entonces el que la escuela les

llame, ósea, implica el hecho de, chuta toca ir a la escuela, chuta, toca ir a la minga y que implica ciertas tensiones con los trabajos. Que hemos visto que si no podían venir los papas que trabajan, venía el abuelo y se genera una articulación con la familia un poco más ampliada. Pero ha habido un tema de trabajar, de explicar a los papás, el porqué, porque el tema a de la chakra, la continuidad de saberes y este tema de verlos cercanos ahí con los hijos si preguntando. Hay un proceso de diálogos que se generan ahí de cercanía si de aprendizajes. Entonces por ejemplo en una de las mingas que yo he estado, o he estado en todas, por este tema de que tenemos cruzados los horarios y entonces en alguna de las mingas en las que yo estuve estuvimos con uno de los abuelitos que nos ayuda a trabajar la tierra, y mientras íbamos trabajando, estaban otro grupo de estudiantes trabajando en la tierra, esta vez no participaron los niños por el sol que estaba muy fuerte, entonces fue interesante como este abuelo iba contando su historia de cómo ellos trabajaban la tierra, como hacían. entonces todo un proceso de generación de lo que Elizabeth Helin habla de trabajos de la memoria porque de pronto nosotros íbamos a hablar con él a su casa que nos haga una entrevista y no salían los saberes, nos contaba de pronto probablemente por encima, pero el hecho de estar ahí trabajando en la tierra, el empezaba a contar y se emocionaba y se acordaba de cosas y claro y la otra cosa que también nos ha pasado con los papás es que estamos haciendo otras actividades y aparentemente nadie sabe nada, pero el rato que ya estamos ahí, que estamos empezando, empieza a salir lo que saben, entonces, activa la memoria, Y cuando estamos ahí en los espacios en los que están los guaguas, los guaguas van escuchando. Nos ha pasado también con los estudiantes de la UNAE, el rato que les llevamos era “chuta, nos vamos a ensuciar los zapatos, y esto” y de pronto desde cosas que “no puedo coger la herramienta que no sé cómo se coge esto” y de pronto, pum aparecen otros estudiantes que dicen nada, a ver profe cómo es esto, que sin saber cogen y se empoderan de las cosas y otros que saben y pierden el miedo o el recelo y se ponen a hacer. Ahí empieza la contadera de cosas “ah, si esto es así, y tal” y resulta que si tienen saberes. Entonces el espacio de trabajar en la chakra es como un espacio de disparador de disparador de activador de cosas de todos. Entonces puede que otros nunca hayan tenido la experiencia pero se acuerda que les han contado, “ mi abuelo, mi papa me ha contado, yo he visto..” entonces se vuelve ese espacio de activación y eso es uno de los temas claros del proyecto,

cuando discutíamos al inicio, no es el tema de que vamos a contratar a alguien que venga a hacer la chakra, no es que les vamos a pedir a los padres que ellos hagan las cosas, Si no es el tema de que nosotros vamos a hacer, y nuestros estudiantes van a hacer. De pronto no saben hacerlo, ese es el espacio de aprendizaje.

¿Y los niños? ¿Cómo han visto la participación de ellos, el involucramiento, cuáles son sus reacciones?

Mira, hay cosas súper interesantes, ahora que cultivamos el rábano y choclo, yo entiendo muchos niños del sector que tienen experiencia en chakra tenían recelo de entrar, porque de alguna manera, a lo largo del proceso, las profesoras han dicho, cuidado, no entren a la chakra, no rompan las platas y entonces claro, si tú tienes todo eso en la memoria y de pronto te dicen, entra a la chakra, es como decir, hay como ese choque no. Entonces decimos, ahora vamos a entrar a la chakra porque ahora vamos a cultivar, entonces los niños al inicio tenían recelo de entrar, de ver las plantas, de que les toca la planta, de que sienten cosas y en un rato, yo lo que hacía con ellos, les cogía y les amorcaba y les ponía en la chakra y pisaban luego les decía, pisa aquí, pisa allá, vamos a coger el maíz o quíébrale la caña, entonces para ellos el tema porque están en la edad de coger, de tocar, de oler, esto que les limpiábamos pedazos de caña y les quitábamos la corteza les decíamos pruebe, entonces para ellos era una experiencia así como vital y claro, después de los primeros niños que empezaron a hacer esto, y con su choclo porque deshojaban y decían “mi choclo” entonces todos los demás se meten y quieren también coger su choclo y claro y después ya todos corren por ahí buscando su choclo, eso es lo que se logra en los niños en el hecho de sentir, por ejemplo hay una parte que yo estaba con un grupo de ellos y que encontramos gusanos y claro, la primera reacción es !ay! y entonces, yo cogí el maíz y le decía “mira como el gusanito se ha comido este maíz, vez como ha hecho este caminito, ya, entonces ahora nos vamos a comer nosotros”. Yo le cogía el gusano con mis dedos y le ponía en mi mano y le decía y ellos venían y le empezaban a tocar, entonces, cambia la relación con las cosas, no le vamos a matar y uno de ellos dice “matémosle”, entonces, la experiencia de casa, no, no lo vamos a matar, dejémosle para que el siga aquí que busque que comer. Esas son experiencias que no las puedes lograr y plantea otro tipo de relación con ellos, entonces ahí el rol del profesor es orientar esos procesos, generar todas las posibilidades de vinculación con la chakra en un tema también de generar relación. En esto,

sembramos, cuidamos, regamos, no destruimos y ahora podemos comer. Entonces lo mismo paso con los rábanos como ver los rábanos, como ver que un rábano esta cultivado, el tema de la paciencia ahí, porque no es todas las plantas, sino las que ya están. Y la sensación de tocar la hoja del robado, por su vellosidad y esta sensación de experimentar que para esa edad es clave, jugar con el sentido.

¿En las actividades que ya se han venido realizando, cuáles han sido las reacciones de las docentes?

A ratos de mucho interés y a ratos de lejanía, al menos esa es mi percepción. Como te digo, nosotros hemos asumido el proyecto, a ratos es como decir, es el proyecto de los profes de la UNAE, entonces eso es lo que tenemos que hacer, hacer que la escuela se apropie desde el enfoque que nosotros les proponemos. A ratos también para las profes es un descanso, que vaya la gente del proyecto y se queden un poco liberadas, es una oportunidad para que ellas tengan la posibilidad de hacer otras cosas del trabajo escolar que hay.

Es que la lógica del trabajo ha sido, que mientras nosotros íbamos montando el proyecto, a ellas les iban contratando, entonces porque la escuela tuvo un inicio de arranque, pero así frenético y entre que ellas iban enterándose de las cosas de la escuela, conociendo a los niños, montando cosas, nosotros íbamos ya montando el proyecto. Entonces a ratos fue como correcto en la medida de que ellos estaban empezando el proyecto y sobrecargarles con esto otro, era como no adecuado. Tenían que montar la escuela, porque no había nada, por eso la idea en esta segunda etapa, es este proceso de formación para que ellas vayan teniendo las bases teóricas, metodológicas para que el proyecto sea de la escuela y nosotros solo contribuyamos, aportemos al proyecto. La idea es que el proyecto quede y no que cuando salgamos el proyecto se estanque o desaparezca.

¿Desde su punto de vista, cuáles han sido las limitantes que han tenido hasta ahora en el proyecto?

Más bien le vería como las cosas que debemos mejorar, yo creo que una de ellas es este tema de buscarnos los tiempos y los espacios de coordinarnos todos, porque resulta que todos los profes estamos en distintas carreras y, por ejemplo, Byron, cuando él tenía que irse de inmersión por intercultural, se fue unas seis semanas. Entonces el horario de los

profesores de EGB que están en varios programas, a veces nos resulta complicado reunirnos para trabajar porque no todos podemos reunirnos, entonces ese es un tema a mejorar. También el de cruzar información de los saberes locales, tener mayor participación de las personas, pensar un poco más el tema de las situaciones didácticas en el trabajo con los niños, yo creo que vienen más bien a partir de eso.

¿Respecto a los ejes de transversalización, específicamente interculturalidad y cuidado del medio ambiente, como se manejan dentro de proyecto?

En el tema de que los niños son bien chiquititos y por la estructura curricular, por ejemplo, ellos no tienen asignaturas, no es un tema disciplinario, entonces podríamos decir que es una suerte de currículo integral y donde ellos desarrollan ciertas habilidades en temas de motricidad. Esto da unas posibilidades muy grandes de poner el tema de lo intercultural y el medio natural de forma más sencilla, en el sentido de que no debes responder a una estructura curricular, pero la otra exigencia es que como no tienes contenidos disciplinarios, la forma en la que trabajas esto, es distinto. Con chicos más grandes, tu explicas el tema, pero con ellos no es un tema de explicar, sino de hacerlo, y eso es lo rico, porque es vivencial, y eso y sol rico, porque es vivencial. Entonces ¿qué es lo que quieres tu construir?, una relación con la naturaleza, y esa relación se construye estando en la chakra, comprendiendo que la chakra tiene proceso y esos procesos tiene una vinculación, relación de comprensión, desde ti, pero que es vivencial, entonces no es un tema como conceptual, de explicar, como lo haríamos con educación media o básica media o básica superior. Eso es lo interesante. Entonces ¿quiénes deben tener la claridad en cambio de todo esto?, son los profesores, porque si el profesor no tiene claro el enfoque de interculturalidad y el enfoque de medio natural, no puede generar las actividades de aprendizaje. La chakra como espacio de aprendizaje como medio, pone a la naturaleza como el lugar donde aprendemos, entonces ahí tú estás haciendo que el tema medioambiental sea protagónico. El tema de lo intercultural, como lo vemos en el proyecto, no hay solo un enfoque de interculturalidad, hay varios. Una de las cosas que tenemos claro en el proyecto es que intercultural no se remite a lo indígena, intercultural para de la idea de reconocer una diversidad social, cultural y que esa diversidad sociocultural es sustento de una diversidad epistemológica, es decir, hay una diversidad de conocimientos de saberes, que se expresan en las comunidades que viven este país, entonces tenemos comunidades mestizas,



afro, todas tienen esos saberes, porque si solo decimos ( si mi idea de interculturalidad es solo saberes ancestrales indígenas, resultaría que aquí yo no puedo hacer interculturalidad porque me tocaría importar los saberes de otro lugar porque no hay indígena, pero si yo cambio mi concepto de interculturalidad y digo, interculturalidad hace referencia a que, primero hay una diversidad sociocultural que en la constitución esa diversidad nos dice que son indígenas, afro, mestizos, montubios, cholos, entonces reconozco que hay esa diversidad y que esos grupos nombrado en términos generales como indígenas, además son diversos. Con esa idea yo ya puedo hacer ejercicios de interculturalidad, porque reconozco que los niños que están aquí, son mestizos, que esos niños mestizos de Chuquipata, de la zona rural, tienen unos conocimientos y esos conocimientos, hay unas bases epistemológicas y que esos conocimientos me dan cuenta de lo que desde la teoría crítica y de la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, diríamos que hay una ecología de saberes, donde la escuela es un elemento más y entre esa ecología de saberes, entre esa diversidad de saberes, se puede generar relaciones epistemológicas y cognitivas interculturales, me refiero a interculturalidad como la posibilidad de generar relaciones de otra calidad, no solo relaciones, porque a veces eso se reduce a otra cosa distinta, relaciones entre cultura, pero eso es muy simple, muy tonto, porque eso siempre ha habido, porque siempre el ser humano ha vivido en relaciones con los seres humanos. El problema es cuáles han sido ese tipo de relaciones, entonces esas relaciones siempre han sido dominantes, opresivas, hegemónicas, de homogeneización de invisibilizarían y eso es lo que hay en la escuela. El saber académico que es una transposición didáctica del saber científico y es el conocimiento que vale. Entonces lo que el niño, la niña sabe, ese es conocimiento vulgar, ese es conocimiento experiencial y eso no vale, porque este es el conocimiento didáctico. Entonces en el momento en que nosotros cambiamos esa visión, entonces decimos, hay un conocimiento escolar pero también hay estos otros conocimientos, que tiene inclusive las mujeres, porque las mujeres tienen saberes en relación a la naturaleza, cuando van al mercado, cuando cocinan. Pero cuando yo digo que interculturalidad es un tema indígena, niego los saberes que nuestros padres tienen, pero el rato que digo, no, todos los grupos tienen saberes, doy la posibilidad de ponerme en diálogo con esos saberes. Ahí es lo central, cuál es la forma de dialogar, entonces esos diálogos ya

no son escuela-conocimiento de la comunidad, sino, la escuela tiene unos saberes que es saber académico y los niños tienen saberes, sus padres tienen saberes, la comunidad tiene saberes y entonces pongo a dialogar, Esto es lo que hacemos en la chakra, la posibilidad de dialogar, como sale este saber, este saber está contado en libros, en videos, en montón de cosas, enciclopedias, pero este otro saber dónde está, este saber es vivencial, está en la memoria de la gente, y cuando sale eso? sale cuando haces las cosas. Saber vivencial, ejercicio de memoria. El espacio de la chakra, es posibilitar que todos esos saberes, la ecología de saberes salgan en condiciones de igualdad... No es solo poner los saberes, sino intercultural es poner en relación los saberes...

### **Katherine Quizhpe Inicial 1**

#### **DOCENTE DEL CEI UNAE**

#### **¿En qué consiste el proyecto Chakra?**

De acuerdo a las explicaciones brindadas por los docentes investigadores que pertenecen al proyecto consiste en que los niños se vinculen con la naturaleza y sus raíces y el idioma kichwa, mediante un trabajo conjunto dentro de la chakra

#### **¿Dentro del proceso de planificación, implementación y ejecución de las actividades dentro de la chakra quienes intervienen?**

El proceso de planificación exclusivamente lo manejan el grupo de docentes investigadores encargados del proyecto, las docentes de la institución únicamente somos el apoyo en el desarrollo de las actividades, pero los padres de familia se involucran bastante, son muy colaboradores en la minga, en los Raymis, en la preparación del terreno. Están felices de que se rescaten este tipo de cosas, porque ya la mayoría de niños, sobre todo los de la ciudad no tienen idea de que es una Chakra, ni sembrar, a lo mucho sabe regar una planta.

#### **Actitudes y reacciones de niños:**

Disfrutan realizar las actividades dentro de la chakra, sobre todo porque juegan con la tierra, se ponen sus botas, les gusta ensuciarse, y se llenan y emocionan cuando observan el resultado de la siembra, cuando todo ha crecido.

#### **Sentimiento de la docente entrevista al momento de verlos a los/las alumnos/as**

Siempre hay que cuidar el orden, tampoco vamos a dejar que se boten la tierra, que hagan horrores con la tierra, entonces hay que ir encaminándoles y enseñándoles que la tierra no es para botar, sino que hay que seguir un orden

### **Experiencias de aprendizajes que se puede dar dentro de la Chakra**

Son bastantes las experiencias que brinda la Chakra, el sembrar, el ensuciarse, el observar cómo crecen y luego se cosecha, es todo un proceso. En realidad, se ganan bastante a través de las vivencias más que enseñarles lo mismo, pero de manera abstracta.

### **Limitantes:**

La organización dentro del grupo de docentes investigadores, hay veces que llegan a trabajar en algo y nosotras no tenemos ni idea. Como profes ya tenemos planificado sus actividades por día.

Entonces muchas de las veces lo que ha existido es una falta de comunicación para hacernos llegar el cronograma de actividades, porque nosotras nos manejamos con un cronograma anual en donde ya tenemos claro que nos toca cada mes. Es decir, si no se comunican también ya nos atrasan a nosotros, es un día perdido de nuestra clase y en realidad a veces todos nos atrasamos.

### **Ejes de transversalización**

Son bien marcados, porque cuando los profes se reúnen a realizar las actividades si les hace una previa explicación antes para que no sea nuevo y no asusten ante todo lo que van viendo. Desde mi punto de vista veo que, si manejan de una manera formal, se sigue tal cual como son las tradiciones de cada cultura y se les trata a los niños de explicarles también. Las actividades son súper interesantes hasta para mí porque son cosas que algunos nunca hemos visto, por ejemplo, la del Pawkar Raymi vinieron antes a explicarles a ellos lo que iban a ver y porque traían comida, porque se iba a hacer eso, porque se cosecha las papas. Las guaguas saben por qué se va a hacer todo.

### **Beneficio a la comunidad**

Bueno ahora nuestra comunidad es bien pequeña, pero más adelante cuando nuestra comunidad crezca más quizás a través de la chakra se podría ayudar a las familias que son

de bajos recursos. Es más ahora lo poco que se cosechó se envía a la casa y de alguna manera ya pueden servirse de eso. Y sobre todo yo pienso que es más el conocimiento, inculcarles a los niños/as que uno tiene que aprender y saber de todo, es decir el hecho que estudie o no estudie o tenga un título o no algún momento va a tener que aprender y eso va a servir Y valorar el hecho que hay personas que trabajan en la tierra y por ellas nosotros tenemos los alimentos para comer.

### **Como docente realizaría una continuidad del proyecto**

En mi caso, yo si seguiría con todo lo que se ha venido realizando, sobre todo para que sigan aprendiendo. Es más, lo veo mucho más factible que el proyecto Tini, porque el Tini es más un deseo del ministerio de educación en donde nos piden sembrar plantas, pero sobre todo para ornamentales. No es lo mismo a lo que un niño, siembra, cosecha y luego come.

Pienso que es mucho más factible e incluso a mí se le está inculcando a valorar lo que es la tierra y lo que ella le ofrece.

**Miriam Montoya**

**DOCENTE DEL CEI UNAE**

### **¿En qué consiste el proyecto Chakra según su perspectiva?**

Me gusta mucho el proyecto porque en realidad es algo que enriquece a los pequeños, porque muchas veces nosotros no rescatamos lo que es el cuidado de la alimentación, y en los hogares realmente se ha perdido el fomento de la siembra y la cosecha, siendo esto algo nato de nosotros al menos de los que somos de la provincia del Cañar. Como la escuela es innovadora trata de rescatar las costumbres y es bueno porque los niños/as valoran el cuidado de nuestra naturaleza, sobre todo van a aprendiendo a ver lo que cuesta cuidar una plantita para nuestra alimentación.

### **¿Quiénes intervienen en el proceso de planificación del proyecto?**

Bueno el proyecto según tengo entendido, hacen los profes de la U y nosotros les apoyamos como docentes, pero ellos son los encargados, realiza actividades. Aquí se involucran tanto las familias, los niños y niñas y docentes.

### **El rol de la familia**

Se evidencia el entusiasmo que tienen para trabajar, por ejemplo, en las actividades que han realizado hasta ahora como el Coya Raymi, Pawkar Raymi, en donde hacían rituales y aquí se ve la participación de los papás que traen cosas para compartir, como una pampa mesa, es algo bonito porque estamos socializando muchas cosas y aprendiendo a compartir.

### **Experiencias de aprendizajes dentro de la Chakra**

El respeto y la socialización con los niños de las costumbres y la diferencia que tienen los niños/as, en donde se tiene que aprender a respetar que hay niños/as que es diferentes, algunos son de ciudad, algunos son de campo. Además, los papás modernos actualmente no les enseñan el respeto que se debe tener a la tierra.

### **Actitudes de los niños/as**

Los niños/as se muestran muy distraídos, si les llama la atención, porque es novedoso para ellos, no presta mucha atención a la explicación, sino que enseguida quieren coger, y bueno los niños/as aprender jugando, rodando en la tierra. Entonces para ellos es lo mejor que les pueda pasar cuando están en la tierra, se desenvuelven de una manera más libre, porque están en contacto con algo que está a la mano de ellos. Siempre tienen en la punta de la lengua es preguntar y preguntar ¿Para qué profe? ¿Qué sale de ahí?

También tienen entusiasmo por hacer las cosas y se desesperan por participar. Además, los niños se acercan a la chakra cualquier día independientemente de que haya actividad en ella o no, sobre todo en los recreos, porque tienen curiosidad o quieren ver si algo ha crecido.

### **¿Frente al juego de los niños y niñas en la tierra usted como docente cómo se siente?**

Uno se les deja jugar, explorar a los niños/as hasta cierto punto, pues siempre tiene que haber una línea de respeto, en donde sepan obedecer las reglas que se les dice. No siempre se puede dejar hacer lo que el niño desee. Si vamos a jugar, vamos a jugar, si vamos a atender, lo debemos hacer. Cuando se empiezan a faltar el respeto entre compañeros tirándose las piedras o la tierra ahí nosotros ponemos los límites.

Algo que acotar para ellos lo mejor es el agua y la tierra, pero siempre hay que tener en cuenta el respeto y el valor de estos elementos.

### **Limitantes del proyecto**

Un inconveniente es que en ocasiones los niños saben lo que están haciendo, algunos niños/as no saben identificar lo bueno y malo que se debe hacer en las actividades, por ejemplo, que no se debe jugar con las plantas, ni romperlas entonces ahí las docentes tratamos de relacionar con situaciones que pasan día a día.

Nosotros no tenemos las planificaciones con las que se basan los docentes del proyecto, pues nos involucran a nosotros, nosotros les acompañamos a los niños/as, pero la responsabilidad es 100% de los docentes a cargo de la Chakra.

De manera personal sí me gustaría estar involucrada de manera más directa con las actividades de la Chakra, para poder reforzar con los contenidos curriculares.

**Mgs. Eulalia Espinoza**

**DIRECTORA DEL CEI HERNÁN MALO**

### **¿En qué consiste el proyecto agroecológico de la institución?**

El proyecto Tini es un lineamiento que todas las instituciones educativas tenemos que acogernos, antes de que exista este lineamiento estábamos trabajando con un proyecto en relación al huerto y al reciclaje como un proyecto interno de la institución.

Consideramos que el proyecto Tini busca desarrollar y fortalecer la educación en los niños en pro de la conservación de la naturaleza y que ellos sean conscientes del proceso de crecimiento y desarrollo que tienen las plantas y el servicio que tienen para las personas y para toda la humanidad.

### **¿Quiénes intervienen en el proceso de planificación de las actividades relacionadas al proyecto?**

Dentro del POA existe una comisión encargada del proyecto TINI, que son las personas que dan seguimiento al proceso del proyecto y a su vez planifican las actividades generales. Además, está vinculada con la comisión de deportes y salud y nutrición.

### **¿Cuál es el rol de las familias?**

Es importante porque como son niños pequeñitos, ellos todavía no están en la parte operativa de laborar o trabajar la tierra. Por lo tanto, el proyecto Tini es importante porque los papás son los que hacen el trabajo grueso, que consiste en piquear, zanjar. Mientras con los niños y con la ayuda de la profe siembran y riegan las plantitas, deshieran.

### **¿Cuáles son las actitudes, reacciones de los papás?**

Hay como todo en la vida, tenemos papás que colaboran y vienen dispuestos y saben que es un espacio para los niños, para que vean las plantas. Por ejemplo, algunas profesoras envían la cosecha con los niños a la casa y con la emoción que llevan los pequeños genera que los papás vean y se comprometan a colaborar, limpiar el espacio.

### **¿Cuál es el rol de los niños y niñas?**

Ellos son actores en el cuidado del huerto y tiene que ir a regar las plantitas, ellos saben que tienen que cuidar su huerto. Las guaguas se emocionan cuando hay un seguimiento desde la maestra, les va indicando cuál es el procedimiento de las plantas, lo que van necesitando. Incluso hay caso de algunas compañeras que tienen como proyecto interno enviar la semilla o la planta con los pequeños a la casa para que ellos lo tengan en sus casas. Acciones como estas generan en los niños una sensibilización por la naturaleza.

### **¿La elección de plantas dentro de la planificación como se da?**

Dentro del POA la comisión hace un planteamiento y cada docente anota de acuerdo a los requerimientos del TINI, pues el TINI dice que tiene que haber plantas medicinales, plantas de frutas, plantas de verduras. Así no hubiera espacios de tierra por lo menos se hagan macetas o se busque la manera de cumplir. Nosotros nos basamos en lo que pide el TINI y a la realidad del contexto. Por ejemplo, aquí no vamos a sembrar eucaliptos. Sin embargo, hay compañeras que germinaron capulí y enviaron a los niños para que siembren. Entonces las 10 personas tienen anotado lo que se pusieron de acuerdo desde un principio

en el POA. Entonces ya cada docente decide cómo organizar, hay algunas que tienen plantas medicinales, otras hortalizas, combinación mixta, depende del entusiasmo que ponga cada docente. Porque al final son ellas las que hacen que el proyecto sea más productivo.

**¿Cómo se trabaja el eje de transversalización, sobre todo interculturalidad dentro del proyecto?**

Se trabaja de algo transversal, interculturalmente se trabajan por ejemplo se trabajan las plantas que son de aquí y las que pertenecen a otros lugares, a la vez se trabaja la cultura de nuestro medio. Pero van como algo transversal en la planificación, nosotras nos basamos a las destrezas que están dentro del currículo de educación Inicial, entonces trabajamos el medio ambiente cultural natural, según la destreza que plantee el PCA.

**¿Cada que tiempo visitan los niños y las niñas la el espacio del TiNi?**

En teoría, se supone que siquiera deben visitar 1 vez a la semana, pero en la práctica depende mucho de la planificación, pues en la planificación se tiene que ciertas fechas deben empezar a trabajar la siembra, en otra la cosecha y el cierre del proyecto va de la mano con el cierre de clases. De ahí depende mucho de la iniciativa que tenga la docente seguir sola dando mantenimiento del huerto.

**¿El CEI trabajaría con otro tipo de proyecto?**

En realidad, nosotros buscamos cumplir lo que dice el lineamiento del ministerio y lo que dice la realidad contextual.

Antes de que exista la imposición del Tini, teníamos el proyecto denominado únicamente huerto escolar, la diferencia entre los dos es teórica, la iniciativa del proyecto anterior se dio por la importancia de desarrollar la parte entorno cultural en los niños, justamente desarrollar destrezas en donde ellos puedan tocar, trabajar en algo concreto y algo real más que mostrarles por ejemplo una lámina de la planta. Además, tomábamos muy en cuenta el reciclaje, el no botar basura. Era algo más específico del centro Hernán Malo.

En cambio, el Tini es una directriz nacional, con impactos en otras instituciones, tiene objetivos, tiene una trascendencia, un fundamento teórico, que viene y aterriza en la institución.

**¿Cuáles son los beneficios desde la implementación del TiNi?**



No sé la versión de las compañeras, pero considero que el trabajo se ha venido dando casi igual al anterior proyecto, lo diferente es que se debe demostrar con evidencias los resultados del proyecto. Antes cada institución tenía que crear su proyecto y presentar en el ministerio.

**Vilma González**

**DIRECTORA DEL CEI DE INNOVACIÓN UNAE**

**¿En relación a proyecto chakra que se está implementando en esta institución, cuáles diría usted que son las principales motivaciones para la puesta en marcha del proyecto?**

Bueno, en primer lugar, es un trabajo de cooperación entre el grupo del CEI de innovación UNAE y el grupo de investigación del proyecto Chakra de la universidad. Entonces, cuáles son las motivaciones, realmente el hecho de relacionar al ser humano con la tierra, el comprender de dónde venimos a dónde vamos, el por qué es necesaria la Tierra. Entonces estas situaciones se han perdido a lo largo del tiempo por la urbanización de los sectores rurales, la migración de la gente de las zonas rurales a las ciudades y se ha perdido estos valores del respeto, consideración y amor por la tierra. entonces consideramos que nuestros niños en edad de 3 a 5 años están en esa edad en donde pueden comprender y amar la tierra, respetarla, considerarla, amarla, de hacerla producir y ver como si fuera su amiga, como si fuera su madre, es por eso que hemos pensado en trabajar de esta manera.

**¿Y dentro de este proceso, quiénes intervienen, tanto en el proceso de planificación y ejecución del proyecto?**

El grupo de investigación de la Chakra está ocupando el espacio que está destinado dentro del Ministerio de Educación al proyecto TiNi, realmente se le ha visto como un complemento, un punto más de situaciones positivas en cuanto a chakra y el fortalecimiento del TiNi. Como se hace el proceso, el grupo del proyecto hace la planificación de actividades y coordinamos con una de las docentes que maneja el área kichwa, que es la profesora, Senaida, ella hace esta relación de la parte de la lengua con el desarrollo de actividades. Entonces una vez que tienen ellos el cronograma de actividades, nos envían a nosotros el cronograma y nosotros vamos ubicando dentro del cronograma

académico. También es de considerar que ya en el calendario del Ministerio de Educación se consideran por ejemplo los cuatro “raymis”, entonces es algo que de una forma obligatoria o no, ya lo tenemos que hacer, pero nosotros no caemos en el hecho de la obligación sino en el hecho del porque lo tenemos que hacer, por qué lo hacemos. Entonces vamos tomando eso y si es necesario modificar las actividades por las situaciones de a veces de clima, a veces de tiempo, nos toca cambiar. También es un año de prueba, recién estamos implementando y puede ser que no esté haciéndose de manera exitosa pero la idea es en base a eso de ensayo error, ir corrigiendo lo que nos falta.

**¿En todo esto, cuál es el rol de niños?**

El rol de los niños es ser parte de esto, por ejemplo, ellos actuaron en el momento de la siembra, fueron parte de la tierra, el concebir el espacio de la tierra como espacio de siembra, luego la cosecha también y van conociendo, Hoy por ejemplo fueron sus familias, entonces momentos en donde sembraron las plantas medicinales. Entonces el rol de ellos es directamente participar en las actividades.

**Y en este caso, el rol de las familias, ¿Cómo se ha visto?**

Con la familia hemos estado trabajando desde el inicio del año lectivo. A los padres se les hizo un proceso de concientización de cuáles van a hacer las actividades y la dinámica del trabajo con los pequeños. Es por eso, por ejemplo, que todos los niños tienen sus botas, sus herramientas de trabajo, tiene una pala, tienen un pico para ir haciendo ese momento. Entonces trabajamos con el hecho de que, si el niño se ensucia, si el niño llegó con lodo, no es que son mal educados, o que son descuidados, sino que es parte de ese trabajo de ese contacto, de ese proceso de formación.

**Justamente dentro de este contacto, ¿cuáles son las experiencias de aprendizaje que considera usted que más se pueden rescatar dentro del trabajo en la chakra?**

Realmente las experiencias de aprendizaje, por ejemplo, la siembra, el sembrar, para ellos esa experiencia realmente fue conocer todos los tipos de semillas que hay, se apropiaron de una planta, hicieron una especie de apadrinamiento de las plantas. Entonces ellos los veían a las plantas como sus hijas, como sus amigos. Entonces estaban todo el tiempo ahí pendiente que, si no se ha caído, que paso con la planta. Entonces sobre esa base, hemos ido trabajando y hemos ido ampliando un proceso interdisciplinario.

**¿Cómo se visualiza los ejes de transversalización, sobre todo interculturalidad y cuidado del medio ambiente, dentro de todo esto?**

Realmente son los ejes con los que se trabaja, por ejemplo, interculturalidad, es por hecho del rescate de la memoria y las tradiciones. El respeto a esa parte de la memoria, de cómo trabajaban nuestros antepasados, que el caso de nuestras guaguas no es tan antepasado, son los abuelos y en algunos casos que son los papas. Entonces es el hecho de que el niño ya no solo se está formando en una era muy modernizada, muy tecnológica, el niño está volviendo a vivir lo que sus antecesores vivieron, eso en cuanto a interculturalidad. También vamos a hablar de la parte tradicional, los platos típicos, por ejemplo, las pampas mesas que se hacen, es un momento de compartir. Entonces los niños ya, tienen que poco a pocos irse integrando, no podemos decir que se han integrado al cien por ciento porque no está dentro de su práctica común, pero aquí ya van viviendo esos momentos. Hoy, por ejemplo, los niños todavía tienen el temor de meter la mano en la comida que está tendida, por eso nosotros vemos la necesidad todavía de servirles sus platos separados, porque ellos se sienten en confianza con sus platos. La idea de ellos no les da todavía para entrar donde está servida la comida y meter la mano, porque no está dentro de sus prácticas y está en los temores de su edad, entonces miran eso y ya poco a poco lo van viviendo. Para el próximo año, ya se les hará común ver la comida y simplemente meter la mano.

En cuanto a lo que es medio ambiente, como les dije, el niño aquí, en principio llegaba y rompían las plantas, las desgarraban, sacaban las hojas, no venían con esa anticipación desde sus hogares de cuán importante es la naturaleza. Hoy por hoy, ellos no, respetan, consideran, aman la naturaleza. Han estado en contacto no solo con la escuela con las plantitas que tenemos, han tenido la oportunidad de salir a la orilla del río, han tenido la oportunidad de ir a otros espacios en el que han tendió contacto, y saben que no deben destruir y saben que no van a destruir.

**Como ya lo ha mencionado usted, el proyecto lo están manejando el grupo de investigación de la universidad, ¿en caso de que ellos ya terminen su investigación, ustedes continuarían con ese proyecto, lo cambiarían, que seguiría igual?**

Yo pienso que el proyecto puede seguir, no como un proyecto necesariamente venido desde afuera, sino que el proyecto nazca aquí en la escuela. Nosotros podemos manejar lo que sería el huerto escolar, podríamos mejorar lo que es el mismo espacio TiNi, un aula escolar, como se considera al TiNi, el TiNi es un aula natural. Entonces no habría inconveniente porque ya existe un proceso de socialización a la comunidad educativa y a todos quienes van integrándose hay que hacerlos parte y hay que hacerlos responsables también, entonces ese proyecto no se caería, continuaría, incluso ampliaríamos más espacio tendríamos la potestad de organizar de acuerdo a nuestros tiempos, momento si horas clases de nosotros.

**Justamente, de acuerdo a sus tiempos, ¿Cuánto considera usted que debería trabajarse a la semana dentro de la tierra?**

Yo pienso que, si se podría trabajar hasta tres veces a la semana porque hasta el mismo trabajo de aula, o actividad dirigida del profesor se puede hacer en estos espacios. Entonces, no necesariamente debe hacerse la actividad dirigida del profe dentro del aula. Como mínimo para iniciar unas tres veces a la semana, estamos hablando de un proceso de transversalización que es necesaria.

**Para terminar, ¿Cuál considera que son las fortalezas o debilidades de la chakra en las que usted se ha podido fijar en cuanto al proyecto?**

Una de las debilidades realmente que se da, es el hecho de que no hay continuidad, pero no por el descuido de los profes sino por el hecho de las cargas horarias y los tiempos. A veces unos están otros no, yo no puedo criticar ni hablar como está manejado eso, pero al menos cuando han venido acá han venido con propuestas claras. Lo que nos ha faltado es tiempo de organizar y cuadrar todo. A veces ha habido incomprensiones, malos entendidos, porque desde el principio hemos pedido una socialización de qué se trata el proyecto y hasta la fecha no la hemos podido hacer sea por tiempo de ellos o sea por tiempo de la escuela. Los cambios continuos que se hacen tanto en la escuela como por parte del grupo de docentes que están en el proyecto. Eso ha sido la más grande las debilidades.

Como una de las fortalezas, es el hecho de involucrar a nuestros niños y niñas, el hecho de que por cualquier manera el niño puede relacionar parte de la lengua, el manejo de herramientas. El niño está en la casa y no le va a ver tan fácilmente manejar una pala o pico. Los niños aquí en cambio ya están familiarizados, saben que nos vamos a la chakra,

automáticamente se van a buscar las botas, entonces esa parte es muy buena. Los resultados en general, han sido muy buenos, les digo es un primer año y podemos ir mejorando.

### **Transcripción de entrevistas realizadas a los niños y niñas**

**Julián**

**ESTUDIANTE DEL CEI DE INNOVACIÓN UNAE**

**¿Sabes que hay en la Chakra?**

Tenemos papas, piedras.

**Te acuerdas que más sembraron en la Chakra?**

Si, cebollas, maíz y si me gusta comer maíz y comer brócoli y zanahoria.

**¿Cuándo tú te vas a la Chakra cómo te sientes? ¿Como te gusta estar?**

Me gusta estar feliz, porque puedo correr.

**¿Te gusta jugar en la tierra?**

No, en la tierra no tengo que jugar, ni botar tierra a mis amigos.

**Pero, ¿quizás te gusta hacer figuras con la tierra, buscar animales en ella?**

Si me gusta encontrar gusanos, el otro día encontramos un gusano que estaba allá era negro y blanco, pero era de un porte así (Nos cuenta e indica con emoción el tamaño del gusano),

**¿Tus papás vienen a sembrar contigo las plantas de la Chakra?**

No, ellos solo me dejan y se van, solo mi mami.

**¿Y en tu casa, tu mamá siembra?**

No, no tenemos tierra, ni plantitas, solo tenemos piedras de este porte (nuevamente indica con sus manos el porte de sus piedras).

**¿Qué crees tú que debemos hacer con las plantas?**

Debemos cuidarles y regarles agua, porque así ellas crecen, más y más.

**Danna**

**ESTUDIANTE DEL CEI DE INNOVACIÓN UNAE**

**¿Te gusta la Chakra y sabes que hay ahí)**

Sí, si me gusta... Mmm hay papitas, plantas verdes, cebollas.

**¿Te gusta ir a la tierra?**

Sí, me gusta ir a sembrar, un día le ayudé a mi mami a sembrar una planta, pero había un gato ahí y ha hecho caer la planta, era de noche y yo no podía salir a salvarle.

**¿Te gusta jugar en la tierra?**

Sí, pero el otro día mi mami no me dejó ir a jugar a la cocinita en la tierra.

**¿Cómo te sientes cuando vas a la Chakra?**

Feliz, porque ya crecieron las plantitas.

**¿Qué pasa cuando rompen las plantas?**

Me siento triste, el otro día un niño más grande destruyó todas las chakritas.

**¿Alguien de tu familia viene a sembrar contigo?**

Sí, alguna vez vino mi mami, y me gustó mucho que venga. En mi casa, un día íbamos a

**Alex**

**ESTUDIANTE DEL CEI HERNÁN MALO**

**¿Recuerdas las actividades que hicimos en el huerto? ¿Te gustaron?**

Sí, me gustó mucho, es que yo vivo donde mi mami y tenemos un jardín en la casa.

**Qué lindo, ¿te gusta ayudarle a tu mami?**

Sí, tenemos conejos.

**Y cuando nos vamos al huerto aquí en la escuela, ¿qué es lo que más te gusta?**

Me gusta ayudar y coger lombrices.

**¿Te gusta jugar en la tierra?**

Sí, me gusta ver las lombrices y jugar en la tierra con mi primo que vive en otra escuela, él tiene más de 5 años porque ya cumplimos más. También me gusta hacer castillos en la tierra

**¿Te gustaría hacer más actividades en la tierra?**

Me gustaría jugar, estar afuera, y hacer de todo.

**¿Te gusta estar más en el aula o el patio?**

Me gusta estar afuera y jugar en los columpios.

**-Gabriel y Eduardo**

**¿Les gustó estar en la Chakra?**

Gabriel: Sí, porque sembramos porotos, cebollas.

Josué: A mí me gusta sembrar papas, yo estaba sembrando papás y vi unas papas más grandotas moradas.

**¿Sus papás vienen a hacer actividades con ustedes en la Chakra de la escuela?**

Gabriel: En mi casa, cada vez crecen más y más los árboles, también las cebollas y frutas. Con mi papá nos vamos a coger la hierba, ahí también hay papas, cuando crezcan ya vamos a coger.

Josué. Yo no tengo papá, pero si tengo una abuela, ella sabe ir a ver papas, lechuga, brócoli, mote. Todo eso tiene mi abuela. Me gusta estar con ella, porque le damos de comer a los pollitos bebés, también maíz a las gallinas.

Gabriel: Yo también tengo unos cuyes bebés.

**¿Le gusta estar en la tierra?**

Gabriel: Sí, porque podemos coger las papas, en mi casa también.

**Sofía**

**ESTUDIANTE DEL CEI HERNÁN MALO**

**Holas Sofí, ¿cómo estás?**

Bien

**¿Te acuerdas de las actividades que hacíamos en el huerto? ¿Te gusta ir?**

Sí, porque las plantas son muy bonitas. Y me gustan los conejitos porque comen zanahoria.

**¿Y tú, en tu casa tienes huertito?**

No, solo tengo jardín.

**¿Y siembras ahí?**

Sí, me acuerdo cuando sembré una cebolla y había dos cebollas que sembramos. Yo sembré en un vaso y mi abuela María sembró en una maceta. Nuestras plantas son muy bonitas, pero una planta ya está muerta y mi ñaño tiene una planta nueva, entonces por eso tenemos que cuidar las plantas con mucho amor y cariño.

**¿Aja, y sabes que necesitamos para que no se mueran las plantas?**

Agua, semillitas y las canciones son para que las plantas crezcan, no matar a las plantas porque les duele.

**Cierto, ¿y de todas las actividades que hemos hecho, ¿cuál te ha gustado más?**

Sembrar las zanahorias y las semillas que son de color rosado.

**¿Te gustó cuando fuimos a cosechar para cocinar?**

Sí, porque nos sirvió para hacer mote pillo, y le di a mi mami porque yo no quería y ella se terminó todito.

**Que rico, ¿y te gustaría hacer más actividades en la tierra?**

Si en el huerto

**¿Yo te he visto jugar con tus amiguitos en la tierra, qué nomás es lo que hacen?**

Sembramos, hacemos pasteles, también salimos a buscar tesoros y hacemos una montaña de la tierra.

**¿Cuándo tú te vas al huerto, te sientes feliz, triste enojada...?**

Me siento feliz, porque en la tierra nos encontramos bichos, pero un bicho quería una casita y le hicimos una.

**Lenin**

**ESTUDIANTE DEL CEI HERNÁN MALO**

**¿Te acuerdas de las actividades que hacíamos en el huerto?**

Sí, me gusta porque tenemos que sembrar zanahorias.

**¿Y qué es lo que más te gustaba?**

Las remolachas y las lechugas.

**¿Recuerdas cuando cosechamos lechuga para hacer ensalada? ¿Te gustó?**

Sí, porque comimos con mote pillo.

**¿Y te gustaría hacer más actividades?**



Si, también me gusta.

**¿En tu casa tienes terreno o un huertito?**

Si, un huerto

**¿Sí? ¿Y qué siembran ahí?**

Lechugas, zanahorias, semillas y choclos.

**Qué lindo, ¿y qué otras actividades tú haces en la tierra?**

Construyo castillos, con los bloques también hago castillos más grandes

**¿Cómo crees tú que debemos cuidar a las plantas?**

Poniendo agua para que no se mueran, sin romper las hojas.

**Dylan**

**ESTUDIANTE DEL CEI HERNAN MALO**

**¿Recuerdas las actividades que hicimos en el huerto?**

¿Cuál, las que cosechamos?, si

**¿Te gustaron?**

Sí, porque el otro día cavamos con las manos para encontrar lombrices, solo que pican un poco.

**¿Y qué es lo que más te gusta del huerto?**

Las plantas, la planta de frutillas, la planta de ce... bueno la de cebolla no, porque el otro día probé y estaba picantísima.

**¿Serio? Pero eso debemos lavar y cocinar o para hacer ensalada.**

Yo si lavé, y me comí, mejor mi boca ¡wau, wau, wau! y me fui corriendo a tomar agua.

**¿Y te acuerdas cuando hicimos la ensalada?**

¿La ensalada de huevo con tomate y lechuga? a mí no me gustó, bueno el huevo no me gustó. A mí solo me gusta lo que cosechamos.

Mi mamá, no ve que yo le digo, mami dice la profe Evelyn que vamos a cortar, que nos van a dar cuchillo, y me dice, no, no tocas eso, y le digo, van a hacer de plástico, y dice ¡ah! Pero sí sirvieron cierto, el tomate se hizo pedazos.

**¿Y si te gusto esa actividad entonces?**

Si, si me gustó

**¿Tú tienes huerto en tu casa?**

Si, para poder jugar con las plantas y bueno, también hacer castillos, bueno en la playa.

**¿Cómo te sientes en el huerto? ¿feliz, triste?**

Feliz, porque estábamos haciendo esas cosas que se hace en el huerto, cosechar, sembrar y cuando sacamos las piedras. Eso yo buscaba, pero no había, si había, pero pocas.

### **Transcripción de las entrevistas a padres de familia**

**Señora Nancy**

**¿Sabe usted si hay una chakra o huerto escolar en el centro educativo?**

Si, según sé tienen un huertito, del proyecto TiNi

**¿Ha participado en alguna actividad relacionada al proyecto en la institución?**

No, porque no tengo tiempo, si tuviera tiempo tal vez lo haría.

**En casa se tratan temas relacionados al huerto escolar.**

No exactamente del huerto, pero yo les he contado a mis hijos sobre todas las cosas que hacía cuando era joven y vivía en el campo.

**¿Su hija tiene contacto con la tierra en las actividades del hogar?**

En la casa no, pero si en la casa de la abuelita, suele hacer muñecos de lodo y la última vez me ayudó a cosechar habas.

**¿Considera importante que los niños trabajen en actividades de agroecología dentro del centro educativo? ¿Por qué?**

Sí, porque así conocen más del medio ambiente y van aprendiendo como se trabaja la tierra. Para no perder las costumbres de antes, como ven ahora ya ni se trabaja mucho en el campo.

**¿Considera importante el trabajo entre las familias y los niños/as en las actividades agroecológicas dentro del centro educativo? ¿Por qué?**

Sí, porque es importante trabajar entre padres e hijos, porque así los niños observan lo que hacen los papás y van aprendiendo nuevas cosas en relación a las plantas, a la siembra.



**UNA E**

Azogues 15 de agosto de 2019

Yo, Barba Merino Evelyn Michelle, autora del trabajo de titulación con nombre "Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: Estudio de caso comparativo entre dos centros de Educación Inicial", estudiante de la carrera de Educación Inicial, con número de identificación 0604097147 mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción.

1. Cedo a la Universidad Nacional de Educación, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, reconociendo los derechos de autor. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.
2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.
3. En esta fecha entrego a la Universidad, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato digital o electrónico.

---

Barba Merino Evelyn Michelle

C.I: 0604097147



## Cláusula de licencia y autorización para publicación en el Repositorio Institucional

---

Yo, Evelyn Michelle Barba Merino, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: estudio de caso comparativo entre dos centros de educación inicial", de conformidad con el art. 114 del código orgánico de la economía social de los conocimientos, creatividad e innovación reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 15 de agosto de 2019

---

Evelyn Michelle Barba Merino

C.I: 0604097147



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Yo Evelyn Michelle Barba Merino, autor/a del trabajo de titulación "Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: estudio de caso comparativo entre dos centros de educación inicial", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 15 de agosto de 2019

---

Evelyn Michelle Barba Merino

C.I: 0604097147



Azogues 15 de agosto de 2019

Yo, Durán Tapia Mónica Alexandra, autora del trabajo de titulación con nombre "Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: Estudio de caso comparativo entre dos centros de Educación Inicial", estudiante de la carrera de Educación Inicial, con número de identificación 0105951529, mediante el presente documento dejo constancia de que la obra es de mi exclusiva autoría y producción.

1. Cedo a la Universidad Nacional de Educación, los derechos exclusivos de reproducción, comunicación pública, distribución y divulgación, pudiendo, por lo tanto, la Universidad utilizar y usar esta obra por cualquier medio conocido o por conocer, reconociendo los derechos de autor. Esta autorización incluye la reproducción total o parcial en formato virtual, electrónico, digital u óptico, como usos en red local y en internet.

2. Declaro que en caso de presentarse cualquier reclamación de parte de terceros respecto de los derechos de autor/a de la obra antes referida, yo asumiré toda responsabilidad frente a terceros y a la Universidad.

3. En esta fecha entrego a la Universidad, el ejemplar respectivo y sus anexos en formato digital o electrónico.

---

Durán Tapia Mónica Alexandra

C.I: 0105951529



Cláusula de licencia y autorización para publicación en el  
Repositorio Institucional

---

Yo, Mónica Alexandra Durán Tapia, en calidad de autor/a y titular de los derechos morales y patrimoniales del trabajo de titulación "Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: estudio de caso comparativo entre dos centros de educación inicial", de conformidad con el art. 114 del código orgánico de la economía social de los conocimientos, creatividad e innovación reconozco a favor de la Universidad Nacional de Educación UNAE una licencia gratuita, intransferible y no exclusiva para el uso no comercial de la obra, con fines estrictamente académicos.

Asimismo, autorizo a la Universidad Nacional de Educación UNAE para que realice la publicación de este trabajo de titulación en el repositorio institucional, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Azogues, 15 de agosto de 2019

---

Mónica Alexandra Durán Tapia

C.I: 0105951529



## Cláusula de Propiedad Intelectual

---

Yo, **Mónica Alexandra Durán Tapia**, autor/a del trabajo de titulación "Proyectos agroecológicos escolares en Educación Inicial: estudio de caso comparativo entre dos centros de educación inicial", certifico que todas las ideas, opiniones y contenidos expuestos en la presente investigación son de exclusiva responsabilidad de su autor/a.

Azogues, 15 de agosto de 2019

---

**Mónica Alexandra Durán Tapia**

C.I: 0105951529





Azogues, 15 de agosto de 2019

### CERTIFICADO DE LA TUTORA

Por medio de la presente, yo, María Fernanda Acosta Altamirano, con cédula de identidad 1711582211, como tutora del trabajo de titulación certifico que de las estudiantes: EVELYN MICHELLE BARBA MERINO, con cédula de identidad 0604097147, y MÓNICA ALEXANDRA DURÁN TAPIA con cédula de identidad 0105951529 han realizado el trabajo **“PROYECTOS AGROECOLÓGICOS ESCOLARES EN EDUCACIÓN INICIAL: ESTUDIO DE CASO COMPARATIVO ENTRE DOS CENTROS DE EDUCACIÓN INICIAL”**, el mismo que es de su autoría personal. Esta tesis ha sido debidamente dirigida por medio de tutorías, revisiones y asesoramientos académicos. Este trabajo de titulación ha sido pasado por el sistema antiplagio Turnitin y posee 4% de similitud.

Atentamente,

María Fernanda Acosta Altamirano  
CI. 1711582211

## proyecto de final de carrera

### INFORME DE ORIGINALIDAD

<b>4%</b>	<b>3%</b>	<b>0%</b>	<b>4%</b>
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

### FUENTES PRIMARIAS

<b>1</b>	<b>Submitted to Universidad Nacional de Educación</b> Trabajo del estudiante	<b>2%</b>
<b>2</b>	<b>www.redalyc.org</b> Fuente de Internet	<b>1%</b>
<b>3</b>	<b>educacion.gob.ec</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>4</b>	<b>uvadoc.uva.es</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>5</b>	<b>ddd.uab.cat</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>6</b>	<b>repositorio.upch.edu.pe</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>7</b>	<b>yrispalmera.blogspot.com</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>
<b>8</b>	<b>riuma.uma.es</b> Fuente de Internet	<b>&lt;1%</b>

9	<a href="http://www.atenciontemprana.com">www.atenciontemprana.com</a> Fuente de Internet	<1 %
10	<a href="http://idus.us.es">idus.us.es</a> Fuente de Internet	<1 %
11	Submitted to Universidad Politecnica Salesiana del Ecuador Trabajo del estudiante	<1 %
12	<a href="http://theibr.com">theibr.com</a> Fuente de Internet	<1 %
13	<a href="http://www.cipe2016.com">www.cipe2016.com</a> Fuente de Internet	<1 %
14	Submitted to Fundacion Universitaria Juan de Castellanos Trabajo del estudiante	<1 %
15	Submitted to Universidad Catolica De Cuenca Trabajo del estudiante	<1 %

Excluir citas

Activar

Excluir coincidencias < 20 words

Excluir bibliografía

Activar