

**Universidad Nacional Experimental
de los Llanos Occidentales
“Ezequiel Zamora”**



La Universidad que Siembra

**VICERRECTORADO
DE INFRAESTRUCTURA Y PROCESOS INDUSTRIALES
ESTADO COJEDES**

**PROGRAMA DE ESTUDIOS
AVANZADOS**

**AGROECOLOGIA COMO EPISTEME EN
LA PRAXIS DOCENTE DESDE LOS
ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS**

**Autor: Eliém Verónica Zapata González
Tutor: Dr. Rafael Reyes**

San Carlos, Marzo 2024

Universidad Nacional Experimental
De los Llanos Occidentales
"Ezequiel Zamora"



La Universidad que Siembra

Vicerrectorado de Infraestructura
Y Procesos Industriales
Programa de Estudios Avanzados
Doctorado en Educación

**AGROECOLOGIA COMO EPISTEME EN LA PRAXIS DOCENTE DESDE
LOS ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS.**

Requisito parcial para optar al grado de Doctor en Educación

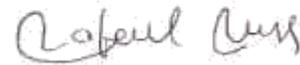
AUTORA:
Eliém Verónica Zapata Gonzalez
CI: 1180321
Tutor: Dr. Rafael Reyes

San Carlos, Marzo de 2024

ACEPTACIÓN DEL TUTOR

Yo, **DR. RAFAEL REYES**, Cedula de Identidad N° **6.898.573**, hago constar que he leído el Proyecto de Tesis Doctoral, titulado: **AGROECOLOGIA COMO EPISTEME EN LA PRAXIS DOCENTE DESDE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS**, presentado por la ciudadana: **ELIEM VERONICA ZAPATA GONZALEZ**. Cédula de Identidad N° V- **11807321**, para optar al Grado: **DOCTORADO EN EDUCACIÓN** y acepto asesorar al estudiante, en calidad de tutor, durante el periodo de desarrollo del trabajo hasta su presentación y evaluación.

En la ciudad de San Carlos, a los 14 días del mes de febrero del año 2023.



Firma de Aprobación del tutor

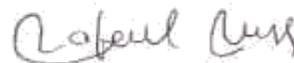
Fecha de entrega: 14/02/2023

APROBACIÓN DEL TUTOR

Yo, **DR. RAFAEL REYES**, cédula de identidad N°**6.898.573**, en mi carácter de tutor del Trabajo Técnico, Trabajo Especial de Grado, Trabajo de Grado o Tesis Doctoral titulado **AGROECOLOGIA COMO EPISTEME EN LA PRAXIS DOCENTE DESDE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS**, presentado por el (la) ciudadano (a) **ELIEM VERONICA ZAPATA GONZALEZ**, para optar al título de Doctor en Educación por medio de la presente certifico, que he leído el trabajo y considero, que reúne las condiciones necesarias para ser defendido y evaluado por el jurado de examinación que se designe.

En la ciudad de San Carlos, a los 08 días del mes de Junio del año 2023.

Nombre y Apellido: Eliém Verónica Zapata González



Firma de aprobación del tutor

Fecha de entrega: 08 Junio 2023

DECLARACIÓN DE AUTORIA

Quien suscribe, **ELIEM VERONICA ZAPATA GONZALEZ**, titular de la Cédula de Identidad N° 11.807.321, declaro que soy la autora de la tesis doctoral titulada: Técnico, Trabajo Especial de Grado, Trabajo de Grado o Tesis Doctoral titulado **AGROECOLOGIA COMO EPISTEME EN LA PRAXIS DOCENTE DESDE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS**, la cual constituye una elaboración personal realizada únicamente con la dirección de la tutor: Dr. Rafael Reyes, titular de la Cédula de Identidad N° **6.898.573**. En tal sentido, manifiesto la originalidad de la investigación, enriqueciendo el ámbito de saberes académicos de la Línea de Investigación: Didáctica de la Educación para la Sostenibilidad.

En la ciudad de San Carlos, a los dieciséis (16) días del mes de Octubre del año dos mil veintitrés.



Eliém Verónica Zapata González

C.I. 11.807.321



ACTA DE ADMISIÓN TRABAJO ESPECIAL DE GRADO, TRABAJO DE GRADO, TESIS DOCTORAL

Nosotros, miembros del jurado de:

Trabajo Especial de Grado	Trabajo de Grado	X	Tesis Doctoral
---------------------------	------------------	---	----------------

Titulado(a):

AGROECOLOGÍA COMO EPÍSTEME EN LA PRAXIS DOCENTE DESDE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Elaborado por el (la) participante:

Nombres, Apellidos y Cédula de Identidad

ELIÉM VERÓNICA ZAPATA GONZÁLEZ, C.I. 11.807.321.

Como requisito parcial para optar al grado académico de: Doctora, el cual es ofrecido en el programa de estudios de Doctorado en Educación, del Programa de Estudios Avanzados del Vicerrectorado de Infraestructura y Procesos Industriales de la UNELLEZ - San Carlos, hacemos constar que hoy: 07 de marzo de 2024, a las: 11:00 a.m. se realizó la admisión del mismo, acordando que:

- EL TRABAJO / TESIS SE ACEPTA PARA LA PRESENTACIÓN / DEFENSA ORAL.
- EL TRABAJO / TESIS SE ACEPTA PARA LA PRESENTACIÓN / DEFENSA ORAL, UNA VEZ QUE SE ADOPTEN LAS MODIFICACIONES SUGERIDAS.
- EL TRABAJO / TESIS NO SE ACEPTA PARA LA DEFENSA ORAL.

Se estableció como fecha de presentación / defensa, el día: **jueves 14 de marzo de 2024. Hora: 9:00 a.m.**, Dando fe de ello levantamos la presente acta en San Carlos, a los siete (07) días de marzo de 2024.

1.- Jurado Principal

Dr. Rafael Reyes
C.I. 6.898.573 (Tutor-UNESR)

2.- Jurado Coordinador

Dra. Yarith Navarro,
C.I. V- 11.962.078 (UNELLEZ)

4.- Jurado Suplente

Dra. Ana Aguirre
C.I. V-10.992.284 (UNELLEZ)

3.- Jurado Principal

Dra. Carmen Pinto,
C.I. V- 4101093, (UNELLEZ)

5.- Jurado Suplente

Dr. Orlando Sequera,
C.I. 17890197 (UNELLEZ)

Nota: Esta acta es válida con tres (03) firmas y un sello.

DEDICATORIA

A mi Madre

Omaira (+): No hay sendero que transite donde tu intangible Amor no me acompañe; eres luz, fuerza, energía y motivación. Este logro es para ti Mamá, Gracias por tanto hoy, mañana y siempre.

A mi Esposo

David (Cielo): Estas hojas están cargadas de muchos matices verdes de satisfacciones. Gracias a ti: eres mi compañía leal y mi espejo reluciente en el camino angosto. Gracias, por darme tu mano y no soltarme en los pasajes recorridos.

A mis Hijos (DAGAMI)

Daniel, Gabriel y Miguelángel: Son el hálito de mi existencia, mi conexión a la realidad de los sueños y la esperanza de un mundo conspicuo; por ustedes y para ustedes, Mami siempre quiere perseguir ser mejor. Los Amo infinito.

«Me pregunto si las estrellas
están encendidas a fin de que cada uno pueda
encontrar la suya algún día»

El principito de Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMIENTO

A Dios

Mi creador, por tu bondad existo! Eres mi alfarero y en tu regazo amoroso estoy. Gracias por mirar a la niña de tus ojos.

A Mi Padre

Orlando: Eres fortaleza en mi debilidad y el abrazo que no me dejara jamás. En la inflexión de mi vida Gracias te doy, argumento silente en la reflexión.

A Mis Hermanos

Fernanda, Eduardo y Gabriela: Mi Amor por ustedes es de guardar, diamantes relucientes en mi existencia siempre serán. Gracias en esta y en otra porque lazos inquebrantables nos unirán.

A Mi casa de estudio

UNELLEZ (VIPI): Mi alma Mater, en ti he saboreado mis metas, sueños y logros. Gracias por darme la oportunidad de que los sueños se pueden alcanzar.

A Mi Tutor

Rafael Reyes: Eres esencia de la excelencia, de Ser humano y profesional. Gracias por brindarme tu apoyo incondicional mi Prof., en este trafagar. Dios es perfecto en sus obras y Tú, luz viva en mi travesía escrita.

A Mis Compañeros de Doctorado

Mis Doctorisimos todos, han sido soporte y alegría. Gracias por su compañía, tesoro cada instante vivido junto a ustedes en esta meta cumplida.

A mis Hermanas de vida

Beatriz, Carmen y Nixa: Mis hermanas de vida gracias por tanto, por todo y más. Mi vida con ustedes es un carrusel de compañía sin prejuicios en sintonía.

A Mi Niña Interior

Eliém Verónica: Cuanto has tenido que franquear para sanar. Gracias querida niña por creer en la adulta, por seguir soñando con ella, por no dejarla sola. Gracias por estar en sus alegrías y en sus sombras. No te defraudaré y contigo me quedaré.

**« La esencia de la naturaleza
Es el eslabón del apego a la trascendencia »**

*Eliém Verónica Zapata González
Marzo 2024*

ÍNDICE

	Pp
ACEPTACION DEL TUTOR	III
APROBACION DEL TUTOR	IV
ACTA DE ADMISION	IV
DEDICATORIA	VI
AGRADECIMIENTO	VII
ÍNDICE GENERAL	VIII
ÍNDICE DE TABLAS, MATRIZ Y FIGURAS	IX
RESUMEN	XI
ABSTACT	XIII
INTRODUCCIÓN	1
SENDERO ONTOLOGICO I: CONTEXTUALIZACION AL FENÓMENO DE ESTUDIO	7
1.1 Contextualización del Objeto de Estudio	7
1.2 Intencionalidades del Estudio	14
1.3 Relevancia de la investigación	14
SENDERO EPISTEMOLOGICO II: MOMENTO TEÓRICO	17
2.1 Precedentes de la Investigación	17
2.2 Bases Legales	26
2.3 Estado del Arte	34
2.3.1 Vertientes del fundamento agroecológico	34
2.3.2 Agroecología fundamento pedagógico	38
2.3.3 Prácticas Agroecológicas	41
2.3.4 Aprendizaje significativo	43
2.3.5 Entornos educativos inclusivos	47
2.4 Bases teóricas referenciales	49
2.4.1 Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1976)	49
2.4.2 La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979)	51
2.4.3 Teoría Agroecológica de Altieri (1983)	54
2.4.5 Educación Inclusiva de Prioretti.	55
2.5 Matriz de categorías previas	58
SENDERO METODOLOGICO III	60
3.1. Contextualización del paradigma	60
3.2. Método del Estudio	65
3.3. Versionantes Claves	71
3.4. Técnicas de Recolección de Información	73
3.5. Técnica de Análisis e Interpretación de la Información	74
3.5.1 Categorización	75
3.5.2 Triangulación	77
3.5.3 Estructuración	78

3.5.4	Contrastación	78
3.5.5	Teorización	82
SENDERO ONTOLÓGICO IV		84
4.1	Matriz de Organización de la información obtenida, comprensión e interpretación	95
4.2	Organización de las categorías y subcategorías emergentes. Triangulación de la información.	113
4.2.2.	Categoría axial: Entornos educativos inclusivos.	115
4.2.2.1.	Convergencia interpretativa de la categoría: Entornos educativos inclusivos.	115
4.2.2.2	Compresión dialógica entre hallazgos y teoría	120
4.2.2.3	Categoría axial: Saberes Agroecológicos	125
4.2.3.1.	Convergencia interpretativa de la categoría: Saberes agroecológicos.	125
4.2.3.2	Compresión dialógica entre hallazgos y teoría	132
4.2.4	Categoría axial: Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo	135
4.2.4.1.	Convergencia interpretativa de la categoría	136
4.2.4.2	Compresión dialógica entre hallazgos y teoría	141
4.2.5	Categoría axial: Docencia	146
4.2.5.1.	Convergencia interpretativa de la categoría: Docencia	146
4.2.5.2	Compresión dialógica entre hallazgos y teoría	151
SENDERO CONSTRUCTO TEÓRICO V		157
	Presentación	157
	Propósitos del Constructo	159
	Justificación del Constructo	159
	Constructo Teórico Engendrado del Estudio	162
	Dimensión Ontológica	162
	Dimensión Epistemológica	164
	Dimensión Axiológica	166
	Agroecología como epísteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos	168
EPÍLOGOS		182
REFERENCIAS CONSULTADAS		187
ANEXOS		196
1	GUION DE ENTREVISTAS	197

LISTA DE TABLAS, MATRIZ Y FIGURAS

N.-	Tablas	pp.
1	Prácticas agroecológicas y breve descripción	42
2	Matriz de Categorías Previas	60
3	Matriz de informantes Clave	74
4	Descripción de la información de los discursos provenientes de los informantes clave.	78
5	Matriz de Organización de la información obtenida, comprensión e interpretación.	81
6	Confrontación Axial de las Categorías y Subcategorías Emergentes de las narraciones de los Informantes clave	156
N.-	MATRIZ	pp.
I	Sistemas de codificación de Categorías y Subcategorías Emergentes de los relatos de los Informantes clave.	85
II	Cromatización de los Informantes Clave	86
III	Descripción de la información de los discursos provenientes de los informantes clave.	96
IV	Descripción de la información de los discursos provenientes de los informantes clave.	102
V	Descripción de la información de los discursos provenientes de los informantes clave.	109
VI	Triangulación de la información de la categoría: Entornos educativos inclusivos (Eei), y sub categorías generadas.	116
VII	Triangulación de la información de la categoría: Saberes Agroecológicos (Sa), y sub categorías generadas.	126
VIII	Triangulación de la información de la categoría: Ontoepistemias pedagógicas del aprendizaje significativo (Opas), y subcategorías generadas.	137
IX	Triangulación de la información de la categoría: Docencia (D), y subcategorías generadas.	148
N.-	FIGURAS	pp.
1	Contexto de la Investigación	17
2	Dimensiones de la Agroecología de Sevilla Guzmán. (2000)	39
3	Prácticas Agroecológicas según Hernández y Monzote (2001).	44
4	Niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987)	54
5	Vinculación de las teorías con la investigación	59
6	Representación Gráfica de Contextualización de Paradigma.	63

7	Exégesis del enfoque cualitativo	66
8	Poises del Método Fenomenológico Hermenéutico	72
9	Categorización, Codificación y Cromatización de Categorías	95
10	Trama de categorías de la agroecología como episteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos.	114
11	Representación Visual de la Categoría Entornos educativos inclusivos	119
12	Representación Visual de la Categoría Saberes Agroecológicos	132
13	Representación Visual de la Categoría Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo	141
14	Representación Visual de la Categoría Docencia	151
15	Representación e Interrelación de las dimensiones Ontológicas, Epistémicas y Axiológicas.	168
16	Interrelación e Integración de las categorías emergidas para generar el Constructo Teórico.	181

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
“EZEQUIEL ZAMORA”



La Universidad que Siembra

Vicerrectorado de Infraestructura y
Procesos Industriales
Programa de Estudios Avanzados
Doctorado en Gerencia Avanzada

AGROECOLOGIA COMO EPISTEME EN LA PRAXIS DOCENTE DESDE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS.

AUTORA: Eliém V. Zapata G.
C.I.: 11.807.321
TUTOR: Dr. Rafael Reyes
AÑO: 2024

RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito develar, comprender y construir una aproximación teórica integral emergente desde los principios agroecológicos, que emplazarán el desempeño docente en el pensamiento sistémico de los estudiantes de educación primaria de 1^{ro} a 6^{to} grado de las escuelas del núcleo escolar rural 11, ubicadas en el 2^{do} parque de “Boca Toma” de San Carlos Estado Cojedes. La naturaleza de la investigación se enmarca bajo el seno del paradigma interpretativo desde el enfoque cualitativo, centrado en el método fenomenológico con apoyo de la hermenéutica como componente integrador auxiliar que validará las construcciones e interpretaciones de los informantes clave que serán conformados por tres (3) docentes de las escuelas del NER 011, de San Carlos Estado Cojedes. Los resultados arrojados permitirá la generación de un corpus teórico que actué como episteme holístico vanguardista del aprendizaje significativo desde la agroecología en el contexto de los entornos educativos inclusivos en la praxis docente.

Palabras clave: agroecología, aprendizaje significativo, ambientes inclusivos, paradigma interpretativo, teoría ecológica.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL
DE LOS LLANOS OCCIDENTALES
"EZEQUIEL ZAMORA"



La Universidad que Siembra

Vicerrectorado de Infraestructura y
Procesos Industriales
Programa de Estudios Avanzados
Doctorado en Gerencia Avanzada

**AGROECOLOGY AS AN EPISTEME IN THE TEACHING PRAXIS FROM
THE INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENTS.**

AUTHOR: Eliém V. Zapata G.
C.I.: 11.807.321
TUTOR: Dr. Rafael Reyes
YEAR: 2024

ABSTRACT

The purpose of this research is to reveal, understand and build an emerging comprehensive theoretical approach from agroecological principles, which will place the teaching performance in the systemic thinking of primary education students from 1st to 6th grade of the schools of the rural school nucleus 11, located in the 2nd park of "Boca Toma" of San Carlos Cojedes State. The nature of the research is framed within the bosom of the interpretative paradigm from the qualitative approach, focused on the phenomenological method with the support of hermeneutics as an auxiliary integrating component that will validate the constructions and interpretations of the key informants that will be made up of three (3) teachers from the NER 011 schools, in San Carlos, Cojedes State. The results obtained will allow the generation of a theoretical corpus that acts as an avant-garde holistic episteme of meaningful learning from agroecology in the context of inclusive educational environments in teaching praxis.

Keywords: agroecology, meaningful learning, inclusive environments, interpretive paradigm, ecological theory.

INTRODUCCIÓN

La educación ha venido afrontando desafíos ingentes en estos tiempos donde se están suscitando profundos cambios en el conocimiento y en los entornos naturales, que ameritan una mirada urgente ante el apremiado deterioro que se está evidenciando a nivel global del planeta. Ante tales circunstancias, nuestro rol como docente debe favorecer un cambio en el modelo de enseñanza que converja en una nueva perspectiva integradora de concebir y preservar los recursos naturales. Es por ello que en las últimas décadas, la educación venezolana se ha orientado hacia la búsqueda de nuevos paradigmas que sirvan de apoyo al quehacer educativo en la necesidad de detener el deterioro ambiental, el cual predice una inminente catástrofe de los recursos naturales por las desmedidas prácticas tradicionales agrícolas en el trabajo de la tierra.

En torno a esto, es importante acotar que, en la primera Asamblea de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (ONU, 1972), organización internacional integrada por ciento noventa y dos (192) países independientes, surgieron ideas interesantes para trabajar juntos en favor de la protección del ambiente, lo cual es reseñado por Bermúdez, (2003), en los siguientes términos:

En el año 1972 la ONU, realizó una conferencia en Estocolmo sobre Medio Ambiente Humano. El aporte fundamental de esta conferencia consistió en vincular la problemática ambiental a la esfera de lo social y cultural, así como relacionarla con la pobreza y destacar la necesidad de proporcionar mayores oportunidades a los países pobres para alcanzar el desarrollo económico. Por consiguiente, se realizaron recomendaciones que contemplaron establecer un programa internacional de educación sobre el ambiente, de carácter interdisciplinario y que incluyera la educación formal y no formal. (p.2)

De lo procedido se desprende, la imperiosa necesidad que implica la formación integral de las nuevas generaciones para que desde sus realidades y contextos naturales se siembre la semilla desde la acción pedagógica de una

nueva enseñanza hacia una cultura agroecológica que permita abonar valores ambientales para la vida en el planeta tratando de minimizar el impacto ambiental negativo y uso desmedido de los recursos que se ha venido gestando durante años para salvaguardarlo a las nuevas generaciones.

La agroecología se basa en conocimientos de metodologías para cultivar resguardando el acervo del ambiente, y es una ciencia aplicada a la agricultura. Desde la perspectiva de Forero (2000), internalizar desde la conciencia es elemental para examinar las relaciones que se sobrevienen entre los entornos naturales y sociales, así como hacer un discernimiento del origen del deterioro ambiental como énfasis de los dinamismos en las actividades humanas. Entre tanto, Sevilla (2013:101), expresa además que la agroecología avista el manejo de los recursos naturales “tratando de comprender el conocimiento local”, elementos que intervienen en los procesos de apropiación de los referidos bienes ecológicos de la comunidad y permitirán ser referentes de recursos pedagógicos en el ámbito educativo.

En este contexto, Altieri (2010) señala que la producción agroecológica como enfoque de la agricultura está intrínsecamente atada al ambiente, desde una mirada en la sostenibilidad ecológica de los recursos naturales y hacia donde debe apuntar la formación integral del nuevo individuo como objetivo imperativo de las zonas de características rural. Por lo que, se considera que el desarrollo integral de los niños debe estar inmerso en las diversas ramas del saber, fortaleciendo así, el desarrollo de su potencial creativo desde el primer nivel de educación primaria. Desarrollo integral, que amerita incorporar nuevas estrategias pedagógicas que permitan un aprendizaje significativo en los educandos abrazando sus limitaciones, empatizando con sus necesidades y fomento de la integración escolar en todos los entornos educativos.

Sin embargo, son muchos los desafíos que se presentan con la práctica de la siembra en nuestra sociedad entrado el siglo XXI, se está haciendo un

esfuerzo desde todos los ámbitos para encontrar el sendero en la formación integral desde aprendizajes significativos para la vida de las generaciones.

Holt-Giménez (2009), al respecto refiere que:

La lucha contra el constante incremento del hambre en el mundo y contra la degradación ambiental ha generado una creciente gama de instituciones, programas, iniciativas y campañas, dando como resultado diversos esfuerzos a favor de la agricultura sostenible y contra el hambre, sea por parte de los gobiernos, las empresas o la sociedad civil. (p.74)

A la afirmación anterior, se le suma el rol que debe tener el sistema educativo en la innovación de nuevos escenarios, así como la aplicación de estrategias pedagógicas de enseñanza necesarias para la formación integral del educando. Volviendo la mirada, los docentes deben ser ese talento humano que convencido de la huella que dejara en sus estudiantes, se acerquen e indaguen desde lo axiológico y praxeológico la forma que permita adentrarse a la realidad de los problemas y tomar las posibles acciones para una solución sostenible en el tiempo, asumiendo que las instituciones como centro educativo en relación con la comunidad deben organizarse y convertirse en eje integrador para lograr alcanzar el desarrollo endógeno en ambos sentidos.

En virtud de esto considero la amplitud del enfoque agroecológico, como punto de partida para reflexionar entre las políticas educativas curriculares y la soberanía alimentaria, manifiesto para ofrecerle a la comunidad escolar un innovador marco conceptual alternativo para el abordaje en la aprehensión de conocimientos ambientales, desde una perspectiva holística y democrática. Es de considerar que la constante práctica de la siembra bajo los principios agroecológicos puede generar un modelo operante de acuerdo a las necesidades de la escuela que pudiera viabilizar acciones encaminadas a lograr las metas propuestas a nivel institucional desde los proyectos de aprendizajes, pudiendo llevarse a cabo en el entorno comunitario si las instituciones no contaran con un espacio de tierra para la siembra.

Otra tarea prioritaria, es contar con escuelas inclusivas que inviten a “la participación, al respeto mutuo, al apoyo de los que presentan dificultades de aprendizaje, a la sensibilidad y a el reconocimiento de los grupos minoritarios, la confianza y las altas expectativas” ante las altas perspectivas de los estudiantes (Marchesi, 2021:7). Los entornos educativos inclusivos componen un sendero esencial para educar en la diversidad que puede facilitar el derecho a una educación igualitaria en condiciones en contribución del desarrollo de sociedades más justas en la valoración de las diferencias sociales, culturales e individuales.

Sin duda la educación para mi concepción, ha desempeñado una función de suma importancia en el desarrollo de los escolares, en los procesos de aprendizajes y en los cambios de los sistemas educativos. Cabe resaltar a título de Fernández (2009:1), que: “el aprendizaje es un proceso mediador basado en la interacción recíproca, entre aspectos biológicos, cognitivos, emocionales, ambientales y conductuales, relacionado con adquisición y uso de la información y el conocimiento”. Supone entonces, que cualquier alteración que esté presente en las condiciones internas del sujeto, en términos de su estructura neurobiológica y psicológica afecta su integridad cognitiva en el proceso de aprendizaje; así como cualquier interferencia que se presente en su realidad ambiental que lo rodea: familiar, social en un contexto comunitario dado.

Desde mi experiencia en la atención a la diversidad de los escolares en las aulas, he evidenciado que es uno de los problemas que provocan diferencias en el aprendizaje y que en algunos casos lleva al fracaso escolar desde el currículo tradicional, de allí la necesidad de tener docentes y maestros capacitados, comprometidos, sensibilizados que sean parte activa y consciente en la construcción de un innovador proceso de enseñanza-aprendizaje en la preservación de los recursos naturales agroecológicamente.

Se plantea entonces, que el rol del maestro(a) tiene que ser el que facilita seguir adelante y llegar a nuevos conocimientos, generando respuesta a las diferencias individuales y socioculturales, a través del desarrollo de estrategias pedagógicas transformadoras.

Así en la pertinencia dada al hecho, es evidente el compromiso que debe existir entre las políticas educativas del país a cada uno de estos cambios que requiere el educador, incluso a todas las innovaciones que se producen tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Entre estos cambios se encuentran los que se relacionan con aquellos procesos inherentes al uso y al manejo de la agroecología como herramienta, para el uso y análisis de la realidad de la utilización de la tierra como recurso renovable de primer orden y para canalizar las relaciones entre hombre y medio.

A este respecto, mi tesis doctoral se circunscribe a la línea de investigación del doctorado de ciencias de la educación: Didáctica de la Educación para la Sostenibilidad de la Universidad Nacional Experimental de Los Llanos Occidentales "Ezequiel Zamora". Esta investigación, en el proceso de estructuración y contrastación, interpreta y contrapone para su enriquecimiento los diferentes significantes y significados, considerando los principales informantes clave involucrados en la interacción del fenómeno estudiado, que ha de generar una aproximación teórica sobre la agroecología como episteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos, enmarcada en el paradigma interpretativo desde el enfoque cualitativo, centrado en el método hermenéutico. Este avance de tesis doctoral se encuentra estructurada de la siguiente manera:

Sendero I, se presenta la contextualización del fenómeno de estudio. De esta manera, se realiza un acercamiento a la realidad investigada, la justificación de la problemática de la investigación y las intencionalidades de estudio. En el Sendero II, se establecen los referentes teóricos que orientan la investigación,

señalando precedentes internacionales y nacionales que guardan relación directa con este trabajo y las teorías que sustentan epistemológicamente esta investigación. El sendero III, describe la ruta metodológica que orientara la investigación mediante la puntualización del paradigma, el procedimiento metodológico, las diferentes técnicas e instrumentos de recolección y análisis de la información de interés, así como los informantes clave de la investigación.

En el sendero IV, se desplegarán las matrices que concentran las voces de los informantes clave, para identificar las categorías emergentes y predefinidas de la exegesis intersubjetiva de las consideraciones tributadas por ellos, a modo de concebir una confrontación de lo informado por cada uno y las visualizaciones interpretadas como investigadora. Ante esta confrontación germinarán los hallazgos y las reflexiones sobre la agroecología como epísteme en la praxis docente en los entornos educativos inclusivos. El último sendero V, se presentará el constructo teórico y la descripción de cada una de las dimensiones que la estructurarán, argumentadas desde la cosmovisión holística de lo que representa la agroecología en los entornos diversos desde el accionar docente.

SENDERO ONTOLOGICO I

*“Lo que vemos cambia lo que sabemos.
Lo que conocemos cambia lo que vemos”
Piaget, J.*

CONTEXTUALIZACION AL FENÓMENO DE ESTUDIO

1.1 Acercamiento a la realidad

Con el trafagar del tiempo, nuestros ancestros indígenas aplicaban la agroecología en sus prácticas de manera empírica y rudimentaria, no obstante conservaban el acervo de sabiduría de generación en generación para trabajar armónicamente la labranza de la tierra respetando los ciclos lunares en la preservación de los recursos naturales: suelo, agua, aire y fuego.

Ante tal percepción me permito señalar que la siembra se constituyó en tiempos pasados y aun en el presente, en una valiosa herramienta para el trabajo y la productividad agrícola. Ciertamente existen evidencias que sustentan que la construcción de la Agroecología comenzó con la tentativa de demostrar nuevas maneras de integración entre la Agronomía y la Ecología.

En estas perspectivas, Gliessman (2000:25), considera que “una de las primeras ocasiones de cruzamiento fértil entre estas disciplinas ocurrió en el final de los años 20, con el desarrollo del campo de la ecología de cultivos”. Se quiere con ello significar, que las diferentes disciplinas del saber aportaron elementos reveladores para converger que la agroecología es una ciencia globalizadora.

En la misma perspectiva de la idea anterior, Caporal y otros (2009:251), señalan que la agroecología se fue cimentando al “incorporar aportes de otros campos de conocimiento, así como el saber popular acumulado por las comunidades tradicionales a lo largo de los años”, pero con la debilidad del

componente formativo en instituciones educativas que tanta falta hace en este tiempo convulsionado por constantes transformaciones.

Aunque ya avanzado el tiempo, y en época más reciente, específicamente para la década de los años 70, emerge el uso del término agroecología validado por la ciencia y demostrando que es tan antiguo como los orígenes de la agricultura y su práctica. A su vez, ya entrado el siglo XXI, se ha evidenciado con preocupación el constante deterioro ambiental por las prácticas poco saludables de la mano del hombre, producto de su escasa formación y las cuales no son el legado heredado de los ancestros.

Resulta claro pues, que lo antes descrito me permite inferir que la educación tiene como propósito la formación del hombre, tanto en su aspecto técnico como humanístico persiguiendo no solo formar un individuo capaz de enfrentar con inteligencia los problemas de la vida real; sino que se encuentre preparado para entender a sus semejantes viviendo en sociedad desde la empatía y hacer de sus saberes- aprendizajes elementos significativos en valores rodeado de las bondades de la naturaleza. A este respecto, considero que los entornos educativos articulados como escuela formadora de conocimientos son una fuente inagotable que propician una forma de transcendencia en la alfabetización en todas las áreas del saber con referencia en el principio de una nueva enseñanza de la agroecología tan significativa en la educación ecológica, en el sentido que le da Paulo Freire (1983:15) donde manifiesta: que “aprender las palabras no se puede dissociar del aprendizaje del mundo”.

Quiero con ello significar, que si bien es cierto que la premisa de la sana práctica de la agroecología viene dado por el instinto de conservación del hombre, para producir, transformar y consumir alimentos para su sustento, es evidente que se requiere además del enfoque agroecológico en la práctica docente, para que desde edades tempranas los escolares desarrollen y aprendan amar la naturaleza como eje integrador desde lo biológico, lo ecológico, lo físico, lo social, y cultural siendo un elemento de transformación

socio educativo para el aprendizaje significativo sobre todo en los escolares como más limitaciones para aprehender. .

En función de lo planteado, Louv (2005:14), habla de “trastorno por déficit de naturaleza”, una analogía para visibilizar las carencias y perjuicios de la falta de acercamiento y relación con el ambiente natural a la que llama “vitamina N, de naturaleza”, y que me permito expresar como añadidura el aterrizaje en tendencias de la inteligencia artificial, todas estas observaciones se relacionan con el uso excesivo de la tecnología y la falta de tiempo en la naturaleza que pudieran contribuir al déficit de atención, problemas de aprendizaje que preponderan en la salud y el bienestar de las personas.

Ante estas transformaciones cavilo que es imperioso dar respuesta a la educación inclusiva, intentando desarrollar, adecuar e innovar nuevas prácticas y metodologías pedagógicas que atiendan a la diversidad. De hecho, hoy en día en los entornos educativos inclusivos se precisa de una educación de calidad, que brinde al educando un aprendizaje significativo. Para López y González (2012:34), dichos entornos educativos “hacen referencia a la educación inclusiva donde participan la población con discapacidad u otras denominadas con necesidades educativas especiales”.

En función de lo planteado, se entiende por necesidades educativas especiales, el trastorno de uno o más de los procesos psicológicos básicos relacionados con la comprensión o el uso del lenguaje, sea hablado o escrito, y que puede manifestarse como una deficiencia para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos aritméticos como lo da a conocer Luque (2003).

La educación inclusiva proporciona una variedad de opciones educativas que se adaptan a las necesidades y el potencial de cada estudiante construir una cultura escolar inclusiva que considere la diversidad no como un problema sino como una oportunidad para enriquecer el aprendizaje. En este sentido, se

relaciona la idea anterior con brindar igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes, habilidades o discapacidades reconociendo que cada estudiante es único y tiene diferentes necesidades de aprendizaje. Como queda expresado en la resolución 2005 del Ministerio de Educación (1996), al contemplar que tanto los planteles públicos como privados deben garantizar la inscripción de niños y jóvenes con necesidades educativas especiales dando de esta manera el apoyo legal para la integración de estas personas al sistema regular en los entornos educativos.

Dentro de ese marco, el Ministerio del Poder Popular para la Educación Primaria en la resolución Viceministerial N.-024 bajo el programa “Manos a la Siembra”, lo concibe como un programa estratégico de la defensa integral del territorio, que apunta hacia la concreción de la soberanía alimentaria y elevación de la conciencia mediante el desarrollo de valores y principios socialistas, que se evidencian en sus contenidos y metodologías. Resolución que va de la mano con la agroecología en vinculación con la ecología y educación ambiental, la cual aporta una cadena de posibilidades y oportunidades para aprender en una dinámica más significativa y de procesos más sostenibles y responsables con el entorno natural donde se desenvuelva el estudiante.

En correspondencia con Altieri (1999), uno de los precursores de la agroecología, señala que la concepción “implica un número de características sobre la sociedad y la producción que van mucho más allá de los límites del predio, agrícola” (p. 18); dicho de otro modo, es conducir las actividades agrícolas de una forma holística, que abarque la perspectiva de la producción de la tierra, sin perder de vista las vertientes sociales y culturales que el nicho de un aprendizaje significativo en el tiempo de los entornos educativos especiales. Desde este punto de vista, asumo que la educación educativa inclusiva implica cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques en las

estructuras y las estrategias educativas, con una visión holística que cubra a todos los educandos.

En un entorno cada vez más exigente, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), como da a conocer Maldonado (2011), se centra en la educación inclusiva como una estrategia que incluye a los niños con dificultades de aprendizaje en la educación ordinaria, respondiendo a las necesidades pedagógicas de cada escolar. Es por esto, que la educación inclusiva significa que todos los estudiantes en una escuela sin importar sus fortalezas o debilidades en cualquier área formen parte de la comunidad escolar, sin embargo, es difícil salir de los paradigmas y las barreras actitudinales que han acompañado a la humanidad desde hace tanto tiempo.

Ante esta realidad palpable día a día, me permito evocar a Fromm (1956, p. 14), que decía: “El respeto del otro no es posible sin un verdadero conocimiento de ese otro”. Basada en esta idea, mi investigación doctoral pretende en su intencionalidad generar una aproximación teórica de la agroecología como episteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos, que permitan procesos de aprendizaje innovadores y hacer hincapié en la aplicación de enfoques experienciales y holísticos al aprendizaje y la enseñanza desde enfoques basados en el juego libre, la observación, la indagación, y favorezcan su desarrollo cognitivo, sensorial, motor y socio afectivo, así como conocer a la naturaleza de manera integral y profunda, que promueva el contacto con ecosistemas naturales y agroecológicos, y se creen vínculos estrechos de respeto y sentido de pertenencia a la misma.

De acuerdo con mi recorrido, y para develar la realidad del fenómeno, surge con más precisión inquietudes que señalan enunciar de manera precisa la siguiente interrogante: ¿Cuáles son los significados subyacentes en los versionantes involucrados sobre la agroecología como episteme en la praxis

docente desde los entornos educativos inclusivos?, respuesta investigativa que se lograra obtener con el acercamiento reflexivo de los versionantes clave que están verdaderamente relacionados con la esencia del tema, y que será bajo sus voces el primer paso para levantar el velo de la realidad a estudiar. Ante lo cual me posiciono de la voz del primer informante clave (IC1), quien es docente y a la interrogante planteada manifestó lo siguiente:

Claro que sí, porque la agricultura es un oficio que requiere cada día de conocimientos para hacerla eficiente y productiva teniendo en cuenta la preservación del ambiente. La buena práctica de la agroecología lleva implícito un acervo de valores a la vez que se enseña un quehacer, lo que exige una constante actualización de conocimientos de cara a las nuevas generaciones con las múltiples diferencias a ser atendidas con criterio de integración e inclusión...

Me posesiono desde lo expresado por IC1, tomo elementos que resaltan para el desarrollo de este trabajo investigativo. En primera instancia emana las bondades de la agroecología puestas en práctica desde un oficio para que de forma integral produzca un beneficio. En este mismo orden discursivo, el IC1 manifiesta que reconoce las ventajas y fortalezas de los fundamentos agroecológicos en la formación y de poner en práctica algunas experiencias conservacionistas para continuar con el proceso educativo ante las necesidades pedagógicas de los nuevos tiempos.

Ante el mismo planteamiento realizado al segundo informante clave (IC2), sobre los significados que le atribuye a la agroecología como episteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos, refirió lo siguiente:

La agroecología es un referente positivo en el cuidado del ambiente, de ella se desprende la vida en abundancia de la tierra en armonía con la naturaleza. La agroecología pudiera ser la efervescencia que el maestro imparta al niño con necesidades especiales para sensibilizarlo y que adquiera un aprendizaje significativo en edades tempranas para la vida...

Para dar respuesta desde la visión de lo mencionado por el IC2, surgen aspectos que tributan hacia el aprendizaje significativo desde los contenidos

agroecológicos despertando en los educandos una nueva forma de aprender atendiendo las particularidades de sus necesidades educativas, sin dejar de lado el cuidado de los elementos naturales. A la interrogante expuesta, adoso mi reflexión a las inquietudes de mi propia experiencia en el área docente donde he compartido desde los entornos naturales el cuidado por la naturaleza vivenciando como la agroecología ha sido fuente de acercamiento al conocimiento en medio de debilidades de insumos, espacios y formación técnica a través de su práctica diaria en los escolares con necesidades para aprender y advierto la necesidad de la comprensión profunda del aprendizaje significativo desde el enfoque de los fundamentos agroecológicos en el contexto de educación primaria.

Sin embargo, durante los últimos años en los centros educativos se ha percibido en algunos casos que solo se cuenta con recursos y estrategias tradicionales para la atención y formación de la población estudiantil “normal”, además del limitado acceso a los entornos naturales para su aprendizaje y el juego, coartando un mundo de posibilidades para la formación integral del estudiante.

Se aprecia con preocupación entonces que el aprendizaje se ha alejado del juego, y vemos niños solitarios con materiales plástico o artefactos tecnológicos en espacios cerrados o reducidos, sobre todo en este periodo de pandemia que nos ha tocado vivir desde muy cerca por COVID19, donde los espacios educativos estuvieron cerrados sin brindar la atención escolar requerida. Situación que no permiten estimular la creatividad ni el uso de los sentidos (excepto la visión y audición), minimizando las posibilidades de adquirir un aprendizaje significativo para la vida.

Del esbozo epistémico antecedido considero que surgen algunas ideas que me llevan a plasmar las intencionalidades de estudio, considerando investigar el fenómeno cualitativamente permitiendo a través de la interpretación de los significados de la realidad aproximarme al constructo teórico de la

agroecología como episteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos.

1.2 intencionalidades investigativas

Para alcanzar la intencionalidad de esta investigación se han establecido tres alcances procesuales, que se detallan a continuación:

1. Develar los significados subyacentes en los versionantes sobre la agroecología en el proceso de aprendizaje significativo en los entornos educativos inclusivos.
2. Comprender los significados que le atribuyen los versionantes clave a la agroecología en su praxis docente para el aprendizaje significativo en los entornos educativos inclusivos
3. Construir un corpus teórico sobre la agroecología como episteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos.

1.3 Relevancia y línea de investigación

El presente estudio de investigación contribuirá a una aproximación teórica integral desde los fundamentos agroecológicos, que orientaran el desempeño docente en el pensamiento sistémico generando un nuevo episteme de la praxis educativa que incorpore la educación ambiental, la educación en valores, los contenidos curriculares de las área del conocimiento y la inclusión como valores globales hacia una axiología ecológica, actitudes y virtudes en los escolares que hacen vida en la institución del núcleo rural 011.

En este sentido, la agroecología podrá constituir por otra parte para los entornos educativos inclusivos, contextos de acercamiento a una nueva ontología de la naturaleza, dándole la oportunidad de que participen, aprendan a conocer, estar y cuidar el ambiente mediante la dialógica, estrategias ecológicas, la experimentación en los diferentes ecosistemas y dejándoles

aprendizajes significativos bajo un currículo más flexible que le permita desarrollarse sin barreras y con mejores oportunidades de aprehender.

La presente investigación también se justifica en atención a la razón metodológica, ya que se centrará en comprender para luego interpretar como los actores sociales perciben y sienten, respetando sus sentimientos, opiniones, sin juzgar ni hacer prejuicios de sus actos sino comprender el fenómeno o la realidad de estudio. De igual manera la investigación adquiere especial relevancia y significación en atención a su razón teleológica, puesto que la intencionalidad será generar un corpus teórico sobre la agroecología que actué como un referente acerca del aprendizaje significativo en el contexto de los entornos educativos inclusivos. Y finalmente, la investigación adquiere significado en términos de la adscripción a la Línea de investigación del doctorado en educación: Didáctica de la Educación para la Sostenibilidad.

Asumiendo la construcción de nuevas orientaciones educativas con "pertinencia externa dirigida a dar respuesta a las demandas, necesidades, potencialidades, exigencias en el contexto socioeducativo y socio-comunitario con visión de sustentabilidad" (Líneas de creación intelectual Unellez, 2017).

1.4 Contextualización de la investigación

Este estudio se realizará en el estado Cojedes, específicamente en la Zona norte del estado Cojedes en el municipio Ezequiel Zamora, la cual abarca las instituciones educativas del núcleo rural n.011, conformadas por la Escuela Primaria José Francisco Bermúdez (Palmero), la Escuela Primaria Pedro Pablo Arguello (Altos de Palambra) y Escuela Primaria Edita Ramona Álvarez Sánchez (Barro negro), que colindan por el norte con el sector Solano , al sur con la comunidad de Puente Azul , al este la comunidad de Valle Hondo, y oeste con el comunidad del Potrero, cuyo escenario comprende el balneario Boca Toma situado en el río Tirgua (Figura 1). En este contexto, las escuelas están ubicadas en la misma zona rural, que datan con cuarenta y seis (46)

años, cuarenta y cuatro (44) y cuarenta y dos (42) años de fundadas respectivamente, ubicadas en la carretera vía Solano del Municipio Ezequiel Zamora, atiende una población infantil de setenta y dos (72) escolares entre seis (6) y doce (12) años de edad cronológica, de primero a sexto grado de forma concentrada (dos grados por aula).

Es de resaltar que dichos centros educativos se caracterizan por enseñar valores como el respeto, la amistad, la tolerancia, la responsabilidad, la solidaridad, el compañerismo, etc. Los proyectos de aprendizaje siguen los lineamientos curriculares establecidos por el Ministerio de Educación, contando con los programas de manos a la siembra, cultura y Sistema de Alimentación Escolar (SAE). Las instituciones educativas dentro del programa Todas las Manos a la Siembra atienden a veinte (20) familias de la comunidad y de esta manera vincular los proyectos de aprendizaje en las áreas de desarrollo endógeno.

Por otra parte, el entorno natural de ubicación de las instituciones educativas están caracterizadas por los recursos naturales que poseen: suelo aptos para la siembra, agua que emana principalmente del río Tirgua y un clima seco tropical, y que dadas a estas condiciones físicas, biológicas la mayoría de los núcleos familiares poseen parcelas de tierra como unidades de producción que son utilizadas para la siembra de rubros como: ñame (*Dioscorea spp.*), yuca (*Manihot esculenta*), caña (*Saccharum officinarum*), frijol (*Phaseolus vulgaris L.*), ají (*Capsicum annum*), maíz (*Zea mays*), y cítricos (*Citrus*) generando el sustento económico de la familia.

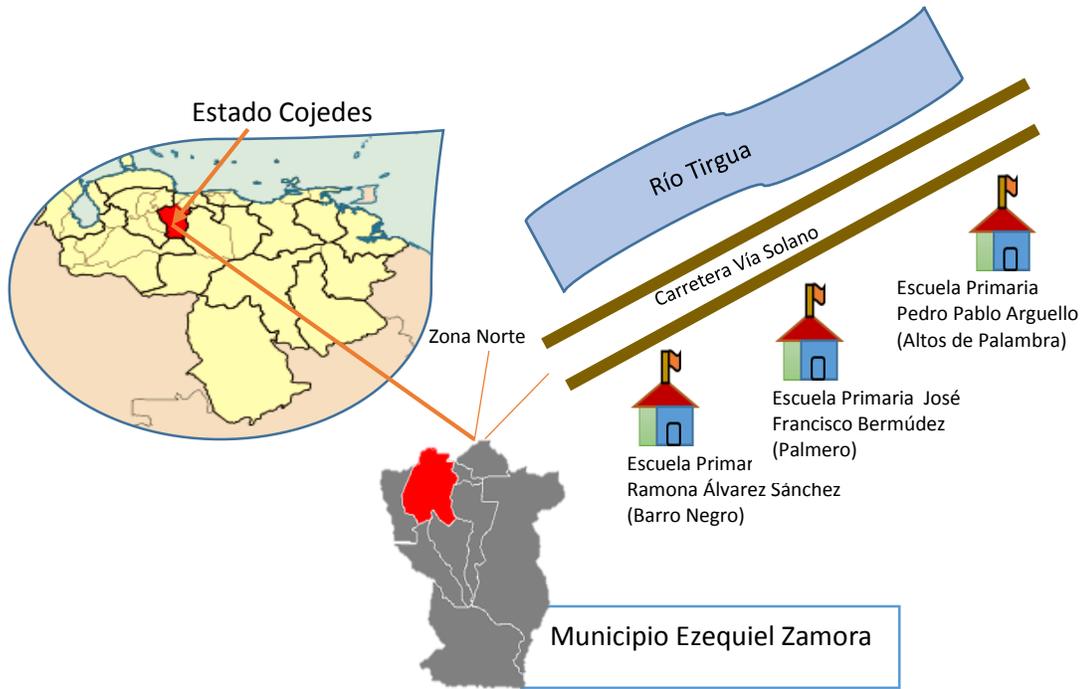


Figura1. Contexto de la Investigación
Fuente: Elaboración propia (2023)

SENDERO EPISTEMOLOGICO II

*“Lo que no se hace sentir no se entiende,
y lo que no se entiende no interesa”.*
Simón Rodríguez

OTRAS MIRADAS ASOCIADAS CON LA PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

2.1 Precedentes de la investigación

Los antecedentes proporcionan al argumento del autor un soporte significativo, que se esgrime para precisar, considerar e interpretar el objeto de estudio descrito de manera amplia, con el fin de determinar el enfoque metodológico de la investigación partiendo de conclusiones ya existentes. A continuación se muestran a la luz del conocimiento otras investigaciones formales que están en relación directa con la temática planteada, así como con el objeto de estudio, por lo que adquieren significativa importancia en razón de plantear un marco de antecedentes con base a investigaciones previas en países como España, Perú, Brasil y Venezuela.

En un primer momento se toma en consideración la investigación doctoral realizada en Perú por Alberca (2019), Titulada: *“Acompañamiento pedagógico competencias docentes y su influencia en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince 2018”*. La investigación tuvo como objetivo determinar la influencia del acompañamiento pedagógico y las competencias docentes en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince en el año 2018. Se utilizó el método hipotético deductivo y un diseño no experimental transversal con una muestra no probabilística de carácter censal conformada por los docentes de las instituciones educativas de Lince.

Para validar y demostrar la confiabilidad de los instrumentos se utilizó la técnica de opinión de expertos y el informe de juicio de expertos de las variables de estudio. Se empleó la técnica de encuesta y el cuestionario, con

preguntas tipo Escala de Likert, para recopilar datos.

El Alpha de Cronbach se utilizó para evaluar la confiabilidad de los instrumentos. Los resultados de la encuesta permitieron concluir que el acompañamiento pedagógico y las competencias docentes influyen significativamente en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas de Lince en el año 2018, confirmado por el estadígrafo de Nagelkerke, que comprobó que la eficacia predictiva de la probabilidad de ocurrencia de las categorías de la variable dependiente es del 15,2%. Este estudio de investigación proporciona información valiosa sobre la influencia del apoyo pedagógico y las competencias docentes en el aprendizaje significativo en las instituciones educativas.

Los hallazgos del estudio se pueden utilizar para informar las políticas y prácticas educativas destinadas a mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados del aprendizaje de los estudiantes. Si bien el estudio no menciona explícitamente la agroecología, es posible que los principios de la agroecología puedan ser aplicados en el contexto de la práctica docente para promover resultados de aprendizaje significativos. Por ejemplo, los principios de la agroecología podrían utilizarse para diseñar actividades de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas relacionados con la agricultura y los sistemas alimentarios sostenibles. Además, los hallazgos del estudio sobre la importancia del acompañamiento pedagógico y las competencias docentes podrían aplicarse al desarrollo de prácticas docentes centradas en la agroecología que promuevan resultados de aprendizaje significativos.

El estudio presentado se vincula con mi propuesta doctoral que tributa en ser una fuente de información valiosa para los docentes de las escuelas pertenecientes al NER11, que deseen mejorar su práctica y el aprendizaje de sus estudiantes de primaria y si bien el estudio no menciona explícitamente la

agroecología, es posible que los principios de la agroecología puedan ser aplicados en el contexto de la práctica docente y de los entornos educativos inclusivos para promover resultados de aprendizaje significativos donde las actividades de aprendizaje promuevan el pensamiento crítico y la resolución de problemas relacionados con todas las áreas curriculares de educación primaria.

Dentro de este marco internacional, se expone el trabajo de investigación doctoral de Boeckmann (2017): *“Agroecología y la producción agroecológica integrada y sostenible (país)”*. El objetivo de este estudio, fue analizar el impacto del modelo PAIS en el estado de Pernambuco, Brasil, en relación con el enfoque agroecológico. Para lograrlo, se utilizaron técnicas cualitativas como investigación bibliográfica, documental, de campo y seguimiento sobre el terreno. En esta investigación adopto una tendencia más cualitativa que está directamente relacionada con el esfuerzo por mantener una perspectiva crítica, al mismo tiempo se utilizaron datos cuantitativos complementarios para fijar con precisión algunas cuestiones relevantes.

La presente investigación demostró que a pesar de usar el término agroecología, no cumple con los principios de la Agroecología. Además, se destaca que el modelo país no considera las dimensiones ecológica y técnico-agronómica, socioeconómica y cultural, y sociopolítica, que son fundamentales para la Agroecología. Los resultados obtenidos en la experiencia de investigación contribuyen significativamente al avance y desarrollo de mi estudio, por su valiosa contribución al conocimiento existente en el campo de la agroecología y pueden ser empleados para mejorar la comprensión de los fenómenos estudiados en el contexto de las escuelas rurales ubicadas en el N11. Además, estos resultados pueden ser base para futuras investigaciones permitiendo una mayor profundización en el conocimiento en cuanto a la vinculación de la agroecología en la praxis

docente, así como en su formación como en la adquisición de aprendizajes significativos para los estudiantes de 1^{ero} a 6^{to} grado de educación primaria.

Un estudio doctoral adicional relevante en el ámbito mundial, es el realizado por Del Toro (2016) que lleva por nombre: *“Cultivando la educación agroecológica en la zona metropolitana de Guadalajara: un análisis participativo y desde la educación popular ambiental”*. La presente investigación se encuentra enmarcada dentro de la perspectiva de la teoría crítica, con el matiz propio del pensamiento crítico latinoamericano, en el campo del conocimiento que representa la Educación Popular Ambiental (EPA). La investigación se realizó con representantes de tres (3) colectivos que llevan a cabo prácticas educativas relacionadas con la agroecología en la ZMG. El número de grupos responde a la relación entre los tiempos y demandas del programa de doctorado, por un lado, y el nivel de profundidad que se pretende alcanzar con cada uno de ellos, de acuerdo con los objetivos y propósitos planteados para el proyecto doctoral.

Para la realización de la investigación, se utilizaron tres técnicas para la obtención de datos: Entrevistas semi-estructuradas, Sesiones grupales, Sistematización participativa, desarrollándose en cinco etapas: Mapeo e identificación del equipo de trabajo, Constitución del equipo base y planeación, Desarrollo de modelos-guías iniciales, Recuperación de la información sobre las prácticas educativas, Análisis participativo inicial de la información obtenida, Cierre del proceso de IAP.

Dentro de los hallazgos arrojados, el estudio generó un marco interpretativo para el análisis de procesos educativos agroecológicos, así como conocimientos y aportes teórico-conceptuales transdisciplinarios aplicados a una praxis educativa transformada y transformadora. Reconociendo a la agroecología como una alternativa que permite hacer frente al modelo dominante de ser y estar en el mundo, de igual forma el estudio contribuyó a un espacio de diálogo con colectivos agroecológicos en la ZMG para analizar

críticamente las prácticas educativas que llevan a cabo, teniendo como referente teórico la Educación Popular Ambiental.

Se seguirá un marco interpretativo para el análisis de educación en agroecología, enfocada en lograr el saber reflexivo, el pensamiento complejo y el aprendizaje transformador. Además, se busca incidir en la cultura escolar y comunitaria, descubrir procesos de investigación y la siembra en el enfoque agroecológico. Se construyó un espacio de diálogo con colectivos agroecológicos en la ZMG para analizar críticamente las prácticas educativas que llevan a cabo, teniendo como referencia teórica la Educación Popular Ambiental. Esto se hizo reconociendo a la agroecología como una alternativa que permite hacer frente dominante al modelo de ser y estar en el mundo, en el contexto actual de crisis de civilización.

Es de considerar que los hallazgos de este estudio pueden contribuir con mi investigación, al reflexionar sobre las diversas arista de la agroecología como fundamento en las ciencias, el cual puede ser enfoque educativo en el asentamiento del aprendizaje significativo de los estudiantes en el caso particular de las escuelas del NER11. De allí se desprende un enfoque participativo y transdisciplinario en consonancia con los propósitos de mi investigación al involucrar a los actores educativos en el proceso de mejoramiento de la praxis educativa tomando en cuenta aspectos como la nutrición, salud, producción y medio ambiente.

Otra investigación relevante en el contexto global, es la de Llerena (2015), quien llevó a cabo un trabajo Doctoral titulado: *“Agroecología Escolar”*, realizado en la Universidad Autónoma de Barcelona, España. El trabajo desde el punto de vista procedimental científico adopta el enfoque metodológico de bricolaje la cual permitió acercarse a un fenómeno complejo como es la agroecología escolar, y su reconstrucción con fines didácticos. Una particularidad de interés que develó el estudio, es que por la metodología se basa en la búsqueda de la comprensión de la agroecología en primer lugar y

después la definición del nuevo campo y su dialogo con otras propuestas. Como una contribución al conocimiento, la investigadora enfatizó en el análisis de narrativas valorativas de una experiencia de seis meses de un grupo de personas que se incorporaron a la experiencia local de agroecología escolar.

El trabajo antes descrito apporto elementos teóricos, por lo que la investigación podría servir de encuadre para la enseñanza y el aprendizaje en entornos inclusivos donde la agroecología sea implementada estrechamente no solo con los estudiantes, sino con sus familias y dar paso a procesos de innovación cognitiva, tecnológica y social, donde el contexto comunitario sea el articulador de procesos de aprendizajes significativos. Se estima adicionalmente que este aporte investigativo resultó interesante, por cuanto se evidencia que el aprendizaje y el intercambio de saberes favorece la formación práctica en el desarrollo de competencias desde los ámbitos de la agroecología, valiosa oportunidad de impulsar procesos de enseñanza aprendizaje en la comunidad estudiantil en apoyo a los proyectos agroecológicos escolares.

Al respecto, esta investigación constituye un aditamento importante dentro del proceso transformador que se pretende, debido a que es un campo de acción e investigación educativa que se puntualiza a partir de una transposición pedagógica de la agroecología, tomando la concepción en base a las diferentes dimensiones que engloba y epistemologías que lo conforman, y que es muy valiosa por proveer un marco teórico que previsiblemente acogerá numerosos desarrollos prácticos en un futuro de los estudiantes de las instituciones del núcleo rural N.011.

En el contexto nacional, destaca la tesis doctoral de Rivero (2019), denominada: *"Aproximación a la construcción del saber pedagógico del docente venezolano en el marco de la educación inclusiva"*, de la Universidad pedagógica experimental Libertador instituto pedagógico de caracas. Los objetivos de la investigación apuntan a despertar el interés por indagar, desde la voz del propio docente la construcción de su Saber Pedagógico sobre

la Educación Inclusiva, y de esta manera caracterizarlo e identificar las interacciones en su proceso de construcción, así como la relevancia de la formación universitaria en dicho proceso.

La metodología aplicada es de carácter cualitativo, apoyada por la fenomenología y el interpretativismo, desde el método de la teoría fundamentada, las técnicas utilizadas se enmarcaron en la entrevista, el Método de Comparación Constante (Glaser y Strauss, 1967) y la herramienta del ATLAS-ti©. Las reflexiones de esta investigación arrojaron el análisis, e interpretación del discurso de los docentes en la construcción del Saber Pedagógico en un espacio escolar con características inclusivas permeado por lo vivido, con fuertes influencias de lo sentido y en menor proporción por lo conocido; para el maestro su punto de referencia es él “Sí Mismo”, su manera de actuar está marcada por la necesidad que genera el otro en el aula.

Este prisma de reflexiones puede ser una ráfaga de experiencias que tributen en mi investigación, partiendo de la vinculación con el accionar docente en la búsqueda de la calidad educativa relacionada con las demandas del siglo XXI. Las instituciones del Ner11, no escapan a las exigencias de contar con docentes bien formados que asuman una actitud reflexiva, para cubrir las expectativas académicas de los estudiantes que requieran más atención en aras de aprehender siendo debilidades una oportunidad para adquirir aprendizajes significativos en los entornos naturales de la institución y comunidad.

En el mismo orden, Reyes (2020), en su trabajo doctoral: La Gestión del Conocimiento Agroecológico en el contexto de la educación universitaria, adquiere una connotada preponderancia sobre todo si la abordamos desde una perspectiva fenomenológica. La presente investigación tiene como directriz develar los significados que le confieren los Docentes a la Gestión del Conocimiento Agroecológico desde la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Núcleo San Carlos. Para la consecución de este propósito,

abordó el estudio bajo el enfoque cualitativo cimentado en el paradigma interpretativo, sustentado en la corriente epistemológica del construccionismo social y una ontología relativista intersubjetiva, con una plataforma basada en el método, fenomenológico con apoyo de la hermenéutica.

La investigación se desarrolló en momentos procedimentales tales como: acercamiento al objeto de estudio, selección de material que fundamenten el estudio, camino metodológico a trazar, selección de los informantes clave, caminos técnicos para recabar y analizar la información, aportes al conocimiento. Se usó de la técnica de la entrevista en profundidad para la recolección de la información, la cual se le aplicó a los Docentes que laboran en dicho instituto de educación universitaria.

La información aportada por los informantes clave a través de sus construcciones lingüísticas orales, se transcribieron, se categorizó, acromatizó y codificó; luego se procedió a triangular la información constituyendo así un sistema creador, innovador, productor y formador de los nuevos profesionales, saberes y haceres. Todo ello, me inspiró a generar un constructo teórico sobre la Gestión del Conocimiento Agroecológico desde la Universidad: un Constructo Teórico Fenomenológico.

Los hallazgos obtenidos a través del estudio apunta a la transformación de conciencia en los estudiantes, docentes y comunidad educativa del lugar y que ellos promuevan un manejo sustentable de los recursos naturales y permita valorar la biodiversidad, teniendo una vinculación directa con la investigación propuesta, puesto que el mismo aporta variables que permiten vincular los procesos de participación social, siendo el caso las instituciones educativas del NER11.

En este orden de ideas, es referente de gran utilidad para el desarrollo teórico que se presenta en la investigación doctoral, entendiendo que el tema central de la agroecología posibilita un estudio de saberes que facilitan aprendizajes

significativos y funcionales, al suscitar la adquisición de conocimientos conceptuales, procedimentales, pero sobre todo en el desarrollo de valores y actitudes que se estima genere en mediano plazo el desarrollo integral de los involucrados, permitiendo además el uso de aproximaciones metodológicas innovadoras en la enseñanza que apunten a favorecer la cooperación en el trabajo colaborativo de toda la comunidad educativa.

A nivel regional se muestra el destacado trabajo de Navarro (2017), creación intelectual titulada: *“La sensibilización ambiental desde la convivencia como acción, transformadora para la comunidad de aprendizaje de la Universidad Deportiva del Sur, San Carlos estado Cojedes”*. Tuvo como propósito general promover la sensibilización ambiental desde la convivencia en los actores sociales de las comunidades de aprendizaje de la Universidad Deportiva del Sur. El paradigma desde el cual construyó la investigación es el socio crítico, empleando el método de la investigación acción participativa. Para la recolección de la información empleó la entrevista semi- estructurada y grupo focal, la categorización la realizó del procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva.

El análisis e interpretación de la información cualitativa fue a través del programa computacional Atlas ti, la validación fue por medio de la triangulación por teorías e interdisciplinaria, lo que le permitió posteriormente desarrollar un plan de acción integrador que involucró el colectivo del campus universitario. Entre los principales hallazgos a los que llegó está: se evidenció la necesidad de fomentar la apropiación de valores ambientales desde la educación universitaria en los futuros profesionales y las estrategias educativas y acciones transformadoras implementadas generaron actitudes de respeto y cuidado al campus universitario, configurando personas sensibilizadas con conciencia y valores tales como: convivencia, solidaridad y responsabilidad.

La investigación consultada y la tesis propuesta están estrechamente relacionadas debido a su preocupación en la sensibilización ambiental desde los fundamentos agroecológicos en los actores sociales y suscitando el desarrollo de la praxis docente en los entornos inclusivos en las instituciones del núcleo rural 11, con la intencionalidad de promover y adquirir aprendizajes significativos y formar personas con valores, criterios y actitudes implicando en el accionar a la comunidad en la cimentación de un espacio inclusivo de saberes, experimentación, reflexión-acción, y formación en torno a la práctica agroecológica potenciando la transformación social desde adentro hacia afuera y supone un contexto de aprendizaje donde se quiere desarrollar un espacio de estrategias y metodologías de aprendizaje significativo, potencialmente inclusivo que generen acciones constructivistas en vinculación con las áreas de aprendizaje del currículo básico nacional.

2.2 Bases Legales

Entre los instrumentos jurídicos que fundamentan la presente investigación, se encuentran en primer lugar, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la Ley Orgánica de Educación, la Ley Orgánica de Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA), Ley Orgánica del Ambiente, Ley para las Personas con Discapacidad, Programa Manos a la Siembra, Resolución 2005 y Plan de la Patria. En tal sentido, esta investigación se encuentra sustentada por leyes y decretos de Venezuela que contemplan normas e información importante relacionada con el tema de investigación.

En Venezuela se ha tomado medidas para promover la inclusión y la equidad en la educación a través de su legislación, adoptado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela los siguientes articulados:

Artículo 81. Toda persona con discapacidad o necesidades especiales tiene derecho al ejercicio pleno y autónomo de sus capacidades y a su integración familiar y comunitaria. El Estado, con la participación solidaria de las familias y la sociedad, les garantizará el respeto a su dignidad humana, la equiparación de

oportunidades, condiciones laborales satisfactorias, y promueve su formación, capacitación y acceso al empleo....(p.20)

Desde mi percepción el presente artículo, destaca la importancia de generar oportunidades de empleo y condiciones de trabajo dignas para las personas con discapacidad o que presenten necesidades educativas especiales a fin de ser incluidos en todos los beneficios que otorga la ley. Entre tanto, el Estado es el encargado de velar por que las familias y la sociedad en conjunto respeten su dignidad humana, igualdad de oportunidades, condiciones de trabajo satisfactorias y promueve su educación y empleo. Así mismo, dentro de este marco legal se expresa en el:

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones...La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. (p.26)

En este sentido es el Estado que debe garantizar este derecho y asumirlo como una función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento.

A tal razón cavilo que la relevancia que aportan éstos artículos de la Constitución con la presente investigación, se fundamentan principalmente en que todo ser humano tiene el derecho de gozar de una educación abierta, gratuita, democrática, participativa y que permita el crecimiento del conocimiento a través de instituciones educativas especialmente las que se encuentran en el Ner11, brindando su desarrollo armónico, integral desde la educación primaria para el desarrollo cognitivo, emocional, en habilidades, valores, capacidades de aprendizaje, hábitos, actitudes de respeto, creatividad y responsabilidad del niño y niña.

El sistema educativo venezolano garantiza el derecho a la educación mediante la Ley Orgánica de Educación (2.009), reconociendo el acceso al sistema educativo de la población para su aprendizaje a lo largo de la vida y a la educación de las personas con necesidades educativas o discapacidad, creando condiciones y oportunidades como lo manifiesta el artículo 6 en sus diferentes literales:

El Estado, a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo. En consecuencia, Garantiza:

a. El derecho pleno a una educación integral, permanente, continua y de calidad para todos y todas con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades, derechos y deberes...

c. El acceso al Sistema Educativo a las personas con necesidades educativas o con discapacidad, mediante la creación de condiciones y oportunidades...(p.3)

Es de importancia mencionar, que la ley refleja las modalidades en el sistema educativo comprendiendo niveles educativos que responderán los requerimientos específicos de formación y atención a particularidades personales y/o contextuales, permanentes o temporales de los estudiantes. El artículo 26 en su génesis describe:

Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: La educación especial... (p.12)

Los anteriores artículos de la Ley Orgánica de Educación permiten claramente resaltar la relación que existe con este estudio, por cuanto se distingue la importancia del acceso a la educación a las personas con necesidades educativas o con discapacidad y el desarrollo acciones, políticas y estrategia pedagógicas como canales para el desarrollo educativo, moral, social, intelectual y emocional del niño y niña, al estimularlo desde su nacimiento y que le permitirá adquirir habilidades, hábitos, valores, así como realizar

adaptaciones curriculares y actitudes necesarias en su desempeño personal y social en la vida en el tiempo y obteniendo certificación de estudios de acuerdo a la ley especial de educación básica.

Venezuela se ha destacado por promulgar leyes que vayan de la mano con las necesidades de la población, garantizando proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes. A tales efectos, la Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y Adolescente (LOPNNA), fue decretada el 1 de abril de 2000, sufriendo varias reformas desde su creación siendo la más reciente en el año 2015. Donde sus principios jurídicos se basaron en los la Convención sobre los Derechos del Niño. De allí pues, que en su articulado n.-61 se contemple la:

Educación de Niños y Adolescentes con Necesidades Especiales. El Estado debe garantizar modalidades, regímenes, planes y programas de educación específicos para los niños y adolescentes con necesidades especiales. Asimismo, debe asegurar, con la actividad participación de la sociedad, el disfrute efectivo y pleno del derecho a la educación y el acceso a los servicios de educación dónde estos niños y adolescentes. El Estado debe asegurar recursos financieros suficientes que permitan cumplir esta obligación.(p.12)

La relevancia que aporta este artículo a la presente investigación, se establece en el derecho que tienen los niños y niñas de disfrutar de una educación que les permita aprender a través de un proceso constructivo e integrado en lo afectivo, lo lúdico y la inteligencia, a fin de garantizar su desarrollo integral, mediante el desarrollo de sus potencialidades y el pleno ejercicio de sus derechos como persona en formación y convivencia escolar, atendiendo a la diversidad e interculturalidad y cuya columna es la educación inicial.

Dentro de este orden de ideas la jurisprudencia en Venezuela también ha establecido dentro de la política del desarrollo integral de la nación, los principios rectores para la conservación, defensa y mejora del medio ambiente mediante la Ley Orgánica del Ambiente (2.007), la cual enfatiza la importancia de la participación ciudadana en la gestión ambiental, como aspecto clave de

la corresponsabilidad en la gestión del medio ambiente, en el marco del desarrollo sostenible. En torno a esto en el artículo 3 se desprende que el:

...Ambiente: Conjunto o sistema de elementos de naturaleza física, química, biológica o socio cultural, en constante dinámica por la acción humana o natural, que rige y condiciona la existencia de los seres humanos y demás organismos vivos, que interactúan permanentemente en un espacio y tiempo determinado.

Educación ambiental: Proceso continuo, interactivo e integrador, mediante el cual el ser humano adquiere conocimientos y experiencias, los comprende y analiza, los internaliza y los traduce en comportamientos, valores y actitudes que lo preparen para participar protagónicamente en la gestión del ambiente y el desarrollo sustentable. (p.2)

Debe señalarse por otra parte, que esta ley contemplan todas las normativas relacionadas para la preservación y uso racional de los recursos naturales en consonancia con la educación ambiental desde las primeras etapas de educación, ejemplo de ello se vislumbra en el artículo 35:

Los lineamientos para la educación ambiental son:

...Incorporar una signatura en materia ambiental, con carácter obligatorio, como constitutivo del pensum en todos los niveles y modalidades del sistema educativo bolivariano, dentro del continuo proceso de desarrollo humano, con el propósito de formar ciudadanos y ciudadanas ambientalmente responsables, garantes del patrimonio natural y sociocultural en el marco del desarrollo sustentable.(p.4)

En los anteriores articulados de la Ley del Ambiente, se plasma claramente el concepto de Educación Ambiental, sus objetivos, importancia e impactos sociales, morales y culturales que genera en el individuo, al tomar consciencia de su ambiente y conservación, y fin principal de esta propuesta de estudio, al permitir que los docentes y los estudiantes de las instituciones del NER 11, disfruten y conozcan legislativamente el reglamento que ampara el cuidado y preservación del ambiente bajo los principio agroecológicos.

No obstante, la autora de la investigación considera que aún falta concienciación y sensibilización ciudadana, fortalecimiento institucional en el

cuido ambiental, mejoramiento de los procesos participativos, los cuales deben ser abiertos, democráticos, equilibrados y promoción de la corresponsabilidad en el proceso de desarrollo sustentable, aspecto que puede lograrse desde la educación, la cual debe estar orientada al desarrollo pleno de la personalidad para el disfrute de una existencia en el marco de la dignidad y con conciencia de participación ciudadana.

En este sentido se comprende que todos los educando tienen el derecho de disfrutar, cuidar y proteger el ambiente, sin embargo se ha notado con preocupación que no todos los escolares tienen la capacidad física y cognitiva de apreciar las múltiples bondades que ofrece la naturaleza, tal situación ha sido prevista por el marco jurídico venezolano con la promulgación de la Ley para las Personas con Discapacidad (2007). Dándole el sentido valor a la diversidad en el reconocimiento de su condición de cualquier tipo alteraciones de la integración y la capacidad cognoscitiva. Y es precisamente en el siguiente artículo que establece:

Artículo 6. Son todas aquellas personas que por causas congénitas o adquiridas presenten alguna disfunción o ausencia de sus capacidades de orden físico, mental, intelectual, sensorial o combinaciones de ellas; de carácter temporal, permanente o intermitente, que al interactuar con diversas barreras le impliquen desventajas que dificultan o impidan su participación, inclusión e integración a la vida familiar y social, así como el ejercicio pleno de sus derechos humanos en igualdad de condiciones con los demás.(p.2)

En atención a la problemática que enfrentan cotidianamente los entornos escolares por su condición “especial” los estudiantes, se observa en muchos casos la deserción de la institución privando al niño del mundo integrador que es la escuela. Tal situación, es contemplada en el artículo 16, donde se prioriza que “toda persona con discapacidad tiene derecho a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación”.

Esta ley destaca con vital importancia en los articulados mencionados que es la discapacidad y los sujetos con tales características, los cuales muestran dificultades mayores que las del resto de las personas para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso. De igual forma señala los tipos de discapacidad definidos como Retardo Mental, Talento superior, Dificultades de Aprendizaje, Trastornos de lenguaje, Trastornos de personalidad, Deficiencias visuales, Deficiencias auditivas, Impedimentos motores, Impedimentos múltiples, que pueden poseer las personas y que requieren del estado la garantía de sus derechos, así como proveer las condiciones y previsiones en su atención integral temprana.

El contenido planteado en los articulados, reviste relevancia en la investigación porque genera respuestas a las necesidades educativas, y persigue el desarrollo pleno de los estudiantes con necesidades educativas especiales, a través de un proceso pedagógico integral, sistemático, permanente y continuo.

Ahora bien, estas personas no pudieran de forma integral disfrutar los entornos naturales al no contemplarse una ordenanza macro dentro de las políticas; hay sin embargo un modelo ecosocialista configurado en el Plan de la Patria (2019-2025), que apunta al Gran Objetivo Histórico N° 5: “contribuir con la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana”.

De este modo los principios que orientan la elaboración de este Plan de índole colectivo, inclusivo y popular, reorientan la visión sistémica nacional, basados en el respeto a los derechos de la Madre Tierra y el buen vivir del pueblo venezolano.

De lo planteado en el plan de la patria en su objetivo cinco se desprende la relevancia para esta investigación en cuanto que existe una vinculación, entre los fundamentos agroecológicos porque se busca el respeto y cuidado por el ambiente, así como, ser un medio que brinde a la comunidad y sus integrantes, recursos para su sostenibilidad, con un disfrute armónico del ambiente, que a su vez genera un impacto social y educativo en quienes lo desarrollan.

Otro aspecto de importancia, que regula o norma la integración de los estudiantes en los diferentes entornos educativos y naturales se ven protegidos por la Resolución N° 2005, de fecha 02 de diciembre de 1996. Donde el Ministerio de Educación. Instituye los criterios para la integración escolar de la población con necesidades educativas especiales. Se plasma en el artículo 3º, que los planteles educativos oficiales y privados de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo deben cumplir con ciertos requisitos para su legalización y funcionamiento.

De la mano al artículo anterior, se deben realizar adaptaciones curriculares porque en lo esencial la Educación Especial no genera un currículo paralelo sino que se asume el currículo de Educación Inicial y Primaria, de la educación básica regular, así como el previsto para otros niveles y modalidades, realizando las adaptaciones curriculares necesarias. En tal sentido el Artículo 4º, señala que “el Ministerio de Educación desarrollará cursos, talleres de actualización y eventos de carácter científico-pedagógico para el mejoramiento profesional”.

De lo establecido en los articulados anteriores, se desprende que el Ministerio de Educación como órgano rector en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debe garantizar la intervención educativa, la capacitación docente, adaptaciones curriculares para facilitar la integración social y educativa de todos los educandos, con independencia de sus capacidades sensoriales, intelectuales o físicas y sus diferentes estilos de aprendizaje.

Por último es conveniente acotar, la Resolución N°024, decretada por el Ministerio de Educación con el “Programa Todas las Manos a la Siembra”, el 15 abril de 2009. En el que se adosan, un conjunto de orientaciones para ser aplicados en las instituciones educativas de todo el país en áreas de fortalecer la producción de alimentos desde lo endógeno bajo los principios

agroecológicos en colaboración con las comunidades. De modo que, en el artículo 2:

Se propenderá a la incorporación de los contenidos referentes a la agroecología en el desarrollo curricular, dentro del eje integrador ambiente y salud integral, donde la agroecología debe formar parte de los procesos de aprendizaje en el Sistema Educativo Venezolano, desde la educación inicial hasta la secundaria, al efecto el Ministerio del Poder Popular para la Educación elaborará la propuesta que desarrollara dichos contenidos.(p.2)

Del artículo precedente del “Programa todas las Manos a la Siembra”, se plasma claramente la vigencia de la tierra mediante el huerto no solo para sembrar rubros, si no también sembrar valores en armonía con la naturaleza incorporando el enfoque agroecológico a los contenidos y prácticas pedagógicas en el currículo básico nacional desde inicial hasta universitaria, conteniendo las modalidades de educación donde se incluye la educación especial. De igual forma estos articulados incentivan a la cultura de los valores eco-ambientales en función didáctica-pedagógica a toda la comunidad escolar-comunitaria, fomentando el desarrollo endógeno de la región.

2.3 Estado del Arte

Bajo el hilo conductor de este apartado se mostrará la revisión y análisis crítico de la literatura existente sobre diversos temas para el análisis crítico de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos, los vacíos y las limitaciones de la presente investigación.

2.3.1. Vertientes del fundamento agroecológico

La agroecología es un campo relativamente nuevo según Wezel, Bellon, Dor, Francis, Vallod y David (2009), que se confirmó como una ciencia a partir de 1930. Surgió como respuesta a los efectos negativos de la agricultura convencional en el medio ambiente y la sociedad en las décadas de 1970 y 1980. La agroecología puede haber surgido como una contrapropuesta a la

Revolución Verde (RV) (Wezel, 2009: 2), en la configuración de adecuar los agroecosistemas y las consecuencias de la agricultura intensiva.

En primer lugar, la agroecología es un concepto amplio y complejo que puede entenderse de diferentes maneras, convirtiéndola en un "objeto frontera" u "objeto poliédrico", como diría Wenger (2001). La agroecología también es un "campo", según la definición de Bourdieu y Kauf (1995) o González-Gaudiano (2006), ya que hay muchas definiciones diferentes sobre el concepto, tanto sociales como científicas. Según la Ley N° 19717 de Uruguay, la agroecología es "la aplicación de conceptos y ecológicos al diseño, desarrollo y principios manejo de ecosistemas agrícolas sostenibles". Es importante destacar que la agroecología es "el estudio de la relación entre los cultivos agrícolas y el medio" (Glossary of Statistical Terms on-line de la OECD, 2001-2003), una terminología de apreciación muy general, donde se puede ir abriendo un camino más profundo en cuanto a su significancia científica.

De acuerdo con Hecht (1997), Gliessman promovió el enfoque agroecológico a través de sus investigaciones para equilibrar la agricultura que se industrializó debido al uso excesivo de agroquímicos y la pérdida de sus componentes bióticos. Otros autores creen que la agroecología se opone al paradigma positivista de la ciencia, como lo señala Pretty (1994:38): "es solo una de muchas maneras de describir el mundo" (Kuhn 1962; Feyerabend 1975; Habermas 1987; Giddens 1987; Rorty 1989; Upoff 1992). Según Bawden (1991), "es hora de abandonar el viejo paradigma del positivismo para la ciencia y adoptar las nuevas alternativas". Este paradigma positivista que subyace en la agricultura industrial prioriza la eficiencia y la productividad por encima de las preocupaciones ambientales y sociales.

Otros autores señalan que las ciencias ambientales están demarcadas por el trabajo que vincula los ecosistemas con los conocimientos de forma paralela, siendo interrelaciones complejas, dinámicas y constantes (Ángel, 1993; 1995 y 1996; Carrizosa, 2001). En este orden de ideas para Altieri (2010:10), la

agroecología es “...un marco teórico cuyo fin es analizar los procesos agrícolas de una manera interdisciplinaria”. Se plantea, una idea más amplia de la agroecología, ir más allá del uso de prácticas alternativas y desarrollar agroecosistemas con mínima dependencia de agroquímicos y subsidios energéticos. Cabe destacar que Escobar y Espinosa (2002), han señalado que la agroecología es una disciplina teórico – práctica que va más allá de observar los componentes e interacciones de un agroecosistemas, destaca las interrelaciones entre sus componentes y la dinámica compleja de los procesos ecológicos.

La agencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) define agroecología como:

Agroecología es la ciencia consistente en aplicar conceptos y principios ecológicos para gestionar las interacciones entre las plantas, los animales, los seres humanos y el medio ambiente en pos de la seguridad alimentaria y la nutrición.(p.1)

La agroecología es un campo transdisciplinario que se ha formado históricamente a partir de la fusión de diversas disciplinas científicas, tanto del campo de las ciencias experimentales como de las ciencias sociales. Según Morín, la agroecología es una transdisciplina porque integra conocimientos de distintas disciplinas para abordar problemas complejos, Wezel y David (2012) y Sevilla Guzmán (2010), explican que la agroecología ha sido integrada por múltiples disciplinas, incluyendo la agronomía, la ecología, la sociología, la economía y la filosofía, para conformar su carácter transdisciplinario.

Es necesario concienciar sobre los daños causados en el presente y futuro inmediato de prácticas agrícolas tecnificadas, al señalar Altieri (2005:10), la agroecología es “la base científica para una agricultura alternativa”, actividad que dota a las comunidades pluriculturales de los recursos alimentarios de todo tipo para el mantenimiento de sus pueblos. La agroecología ha propuesto la convergencia de diferentes disciplinas para lograr la seguridad y soberanía alimentaria, convirtiéndose en un campo transdisciplinario.

En este recorrido, la agroecología como una disciplina científica surge para comprender los procesos ecológicos que subyacen a los sistemas agrícolas y reflejan las diversas interacciones existentes entre las plantas, los animales, los seres humanos y el medio ambiente. Entorno a esto Vandermeer (1989) citado por Altieri (2010:69), refiere que “la agroecología enfatiza las interrelaciones entre sus componentes y la dinámica compleja de los procesos ecológicos”, convoca una tesis unidimensional de los agroecosistemas (su genética, edafología y otros) para abordar un entendimiento de los niveles ecológicos y sociales de coevolución.

De acuerdo con Monje citado por Camejo (2018:89), “la Agroecología nace en las agriculturas indígenas, campesinas, familiares o comunitarias que se sumerge en principios ancestrales de valor cultural”, abonando el acervo de manifestaciones de experiencias colectivas de la agricultura. La Agroecología es un paradigma que se encuentra en pleno proceso evolutivo y comparte con otros campos de investigación (Sarandón y Flores, 2014).

Altieri, (1999) al referirse a la agroecología indica que:

La agroecología surge como un nuevo campo de conocimiento científico con diferentes implicaciones epistemológicas, metodológicas y prácticas; que delinean una disciplina, y ayuda social, política y éticamente a resolver dicha problemática en el agro nacional. La agroecología pretende no solo la maximización de la producción de un componente particular; sino la optimización del agroecosistemas en lo económico, social y ecológico.(p.78)

En la opinión de León (2012:32), la agroecología es “la ciencia que estudia la estructura y función de los agroecosistemas tanto desde el punto de vista de sus interrelaciones ecológicas como culturales”, en las dimensiones ecológica, técnica, socioeconómica y cultural.

Los sistemas agroecológicos se caracterizan por una serie de elementos interdependientes que se relacionan entre sí, que fueron elaborados por la FAO (2018):“Los 10 elementos de la agroecología. Guía para la transición

hacia sistemas alimentarios y agrícolas sostenibles”, donde se menciona la diversidad, las sinergias, la eficiencia, la resiliencia, el reciclaje, la creación conjunta y el intercambio de conocimientos con características comunes de estos sistemas, los valores humanos y sociales, la cultura y las tradiciones alimentarias son aspectos contextuales que se deben tener en cuenta.

Sevilla Guzmán et al (2000), partiendo de su definición de agroecología articulada y compleja, proponen tres dimensiones para la agroecología: ecológica, socioeconómica y política (ver la figura 2).

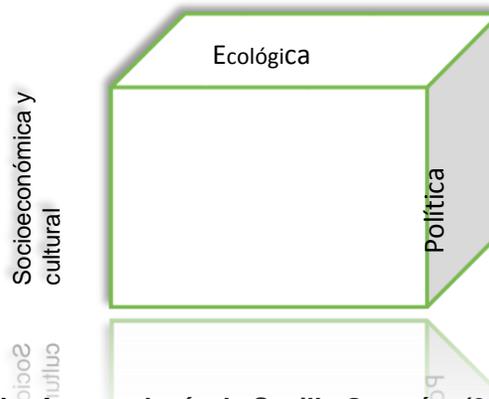


Figura 2: Dimensiones de la Agroecología de Sevilla Guzmán. (2000)

Este proceso interdisciplinario enfatiza los sistemas agrícolas complejos en los que las interacciones ecológicas y las sinergias entre sus componentes: la ecológica guía la tecnología para la sostenibilidad y en último lugar las transformaciones políticas para proteger el medio ambiente surgen de la participación social.

2.3.2. Agroecología fundamento pedagógico

La agroecología como base para la educación se ha vinculado estrechamente con el trabajo transformador y liberador de producir alimentos sostenibles, señala Martínez & Carballo, (2013), “la educación ambiental en zonas rurales debe ser práctica y llegar a la familia y la comunidad, y una ruta para lograrlo es a través de la agroecología”, el abordaje pedagógico insta a formar individuos de libre pensamiento, autocríticos y con herramientas para acceder

al conocimiento sobre sí mismos y sobre lo que los rodea. Al respecto y citando a Freire H. (2014): "los niños que crecen en contacto con la naturaleza tienen sentimientos más positivos sobre sí mismos y los demás y, asimismo, desarrollan un fuerte sentimiento de amor y armonía con el mundo" en espacios escolares y comunitarios.

En el contexto de la educación primaria, la agroecología representa una oportunidad para cultivar una comprensión más profunda de las relaciones entre humanos y ecosistemas, y desarrollar habilidades prácticas (Vázquez-Toriz et al., 2021) para la producción sostenible de alimentos. El fundamento teórico de la educación agroecológica en (Pinzón et al., 2023), escuelas primarias radica en reconocer que la agricultura no es solo un proceso técnico de producción, sino una actividad socioecológica moldeada por la cultura, la historia y la política. Trinidad y Mares (2020:7), presentan en el campo de la enseñanza desafíos al señalar que "la estrategia educativa ambiental agroecológica logra que las acciones organizadas permitan forjar procesos de cambio en la comunidad, la educación como proceso social".

Fundamento pedagógico que ha de ser organizada de forma reproductora o transformadora, siendo susceptible de afectar el crecimiento integral y equilibrio de las personas. Se destaca por otra parte, la intervención pedagógica de Llenera (2015:124-125), donde:

...la agroecología escolar promueve una praxis educativa que representa también una aportación sociocultural y crítica a la educación para la sostenibilidad. La agroecología escolar desde la perspectiva de ser un punto de encuentro con saberes no científicos, locales, una recuperación de cultura anterior olvidada.

Cultura pedagógica que demanda de un nuevo modelo de desarrollo en el que una nueva planificación ambiental converja en un "nuevo enfoque educativo para involucrar el paradigma agroecológico en proyectos agrícolas" (Pitta y Acevedo, 2019:5) Por esta razón, educadores han comenzado a incorporar principios y prácticas agroecológicas en sus planes de estudios (Parejo-Blanco

et al., 2021) con el objetivo de crear experiencias de aprendizaje significativas para sus escolares.

La inclusión de la pedagogía lógica agroecológica (Peano et al., 2020) es vital, ya que proporciona información importante sobre la forma en que se produce, comparte y aplica el conocimiento en la agricultura. La pedagogía agroecológica se refiere a los principios y prácticas educativas que subyacen a la enseñanza y el aprendizaje de la agroecología. (Educación agroecológica para la soberanía alimentaria: percepciones desde la educación formal y...s/f). Los enfoques pedagógicos que implican el aprendizaje experimental, el intercambio de conocimientos de agricultor a agricultor y los métodos de investigación participativa ayudan en el desarrollo de prácticas agroecológicas. Además, la pedagogía agroecológica enfatiza (Cheng et al., 2022), la necesidad de un enfoque holístico que incorpore las dimensiones sociales y culturales de la agricultura junto con las consideraciones ecológicas.

De modo que, es otro aspecto a considerarse en la prevalencia en valores que potencia la conexión con la naturaleza en los entornos educativo desde la empatía y actitudes para una buena comunicación. Siguiendo a Habermas (2009:104):

...la subjetividad de la naturaleza, todavía encadenada, no podrá ser liberada hasta que la comunicación de los hombres entre sí no se vea libre de dominio. Sólo cuando los hombres comunicaran sin coacciones y cada uno pudiera reconocerse en el otro, podría la especie humana reconocer a la naturaleza como un sujeto.

Con la puesta en marcha del “programa todas las manos a la siembra” del Ministerio de Educación, estamos volviendo la mirada de praxis de la Pedagogía del Oprimido de Freire (2005), se está aplicando al movimiento agroecológico en las escuelas, donde la teoría y la experiencia se apoyan para dar sentido y dirección al movimiento.

Otra perspectiva de la experiencia colectiva vivenciada por Llerena (Obcit.:125), enfatiza a "la agroecología escolar como un contexto para aprender ciencias, medio social, lengua y otras áreas del saber escolar", convirtiéndose en el escenario perfecto de relaciones ecológicas y de atmósfera armónica para la tecnología artesanal significativa, a través de las conexiones sociales dadas en el entorno educativo. En Venezuela existe un creciente interés entre los educadores por incorporar principios y prácticas de la agroecología en su currículo (Hernández 2021)

Así pues globalmente, a través de lo que he llamado "agroecología pedagógica" en la praxis docente, los maestros pueden abordar a los niños y niñas en los entornos educativos inclusivos, y represente no solo una innovación en los proceso de enseñanza de la educación en Venezuela, si no que recupere la soberanía cognitiva en la interpretación del contenido que el docente ha de enseñar.

2.3.3. Prácticas Agroecológicas

El enfoque agroecológico de la agricultura incluye el manejo integrado de plagas, la fertilización orgánica, la rotación y asociación de cultivos, el ciclo de nutrientes, los policultivos, las cercas vivas, el manejo ecológico del suelo, la protección de las fuentes de agua, la labranza mínima y la incorporación de plantas nativas y el uso de la vegetación circundante para mejorar la estructura del paisaje y funcionalidad. (Kolmans & Vásquez, 1999).

Práctica agroecológica	Descripción
Manejo integrado de plagas	Implementación y mejoramiento de prácticas, naturales como el control biológico por medio de enemigos naturales; y culturales como, rotación-asociación de cultivos, entre otras que permitan disminuir a umbrales económicos aceptables las pérdidas generadas por plagas (S. Clavijo, 1993).
Incorporación de materia orgánica	Importancia y estrecha relación con fertilidad del suelo ha sido ampliamente reconocida por: mejorar las condiciones físicas, químicas y biológicas del suelo (Sullivan, 2007)

Tabla 1. Prácticas agroecológicas y breve descripción.
Fuente: Kolmans & Vásquez, 1999

De forma muy explícita Hernández y Monzote (2001: 19 -30), describe las prácticas agroecológicas:

-Barreras Vivas: Son realizadas con plantas vivas, su empleo tiene doble objetivo evitar la erosión y obtener frutas. Su marco de siembra es de escasos centímetros. Ejemplos: Barrera de piña, Sábila, Caña.

-Barreras Muertas: Se realizan con elementos sólidos que pueden ser naturales o artificiales, temporales o permanentes. Ejemplos: Piedras, Muros, Maderas, Barro.

-Abonos Orgánicos: Son todos los materiales de origen orgánico que pueden ser transformados y usados con fines agrícolas. Aporta nutrientes a las plantas.

-Compostaje: Transformación de los residuos orgánicos por acción de los microorganismos a través de un proceso controlado donde el factor temperatura, humedad y aireación garantizan la producción de un abono orgánico libre de fitotoxinas.

-Lombricultura: Transformación de los residuos orgánicos por acción de las lombrices y los microorganismos a través de un proceso controlado donde el factor, humedad, alimentación y dedicación del hombre garantiza la producción de un excelente abono orgánico.

-Asociaciones de Cultivos: Conserva el suelo y hace un uso eficiente del suelo, diversifica la producción y mayor producción de materia orgánica y estimula la actividad microbiológica en la capa arable.

-Agro-Nivel: Se emplea para saber a qué distancia se deben colocar las líneas o barreras en un área desnivelada, con ello se evita la erosión del suelo.

-Manejo Integrado de Plagas: Es un paso de transición al Manejo Agroecológico donde se ponen en práctica alternativas de control cultural, control mecánico, control biológico y pesticidas alternativos en pequeñas proporciones.

-Trampas de Colores: Estas se emplean para eliminar insectos que en sus estadios se convierten en gusano y produce plagas y enfermedades en los cultivos.

-Trampas Repelentes: Son plantas que por un olor repelen la presencia de insectos, y con hechos se evitan plagas y enfermedades.

-Fertilizantes Orgánicos: Son aquellas que se producen luego de un proceso de transformación de la materia orgánica en Humus, bien pueden ser por el efecto de la Lombricultura o el compost. (ver figura 3)

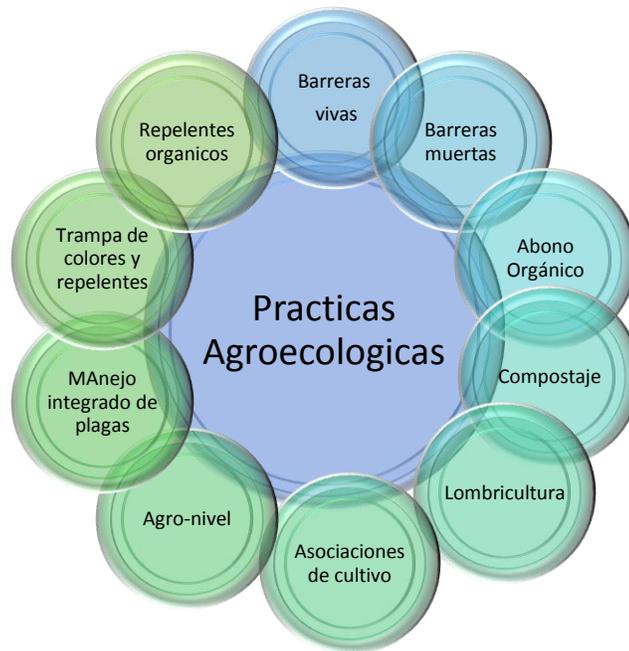


Figura 3: Prácticas Agroecológicas según Hernández y Monzote (2001).
Elaboración propia 2023.

Estas prácticas destacan la importancia de la que se valieron por años nuestros ancestros para mantener sus cultivos en armonía con la preservación del ambiente y que solo tenían como respuesta lo que hoy se conoce como la agroecología.

2.3.4. Aprendizaje significativo

El término aprendizaje es entendido de muy diferentes manera por las distintas corrientes psicológicas, tanto que como objeto de la didáctica aparece unido al de enseñanza como elementos complementarios y se refiere esencialmente al educando, aunque también se da en el docente durante el proceso.

Según (Rivas, 2008:15), en su libro Procesos Cognitivos Aprendizajes Significativos dice:

La psicología cognitiva se ocupa del análisis, descripción, comprensión y explicación de los procesos cognoscitivos por los que las personas adquieren, almacenan, recuperan y usan el conocimiento. Su objeto es el funcionamiento de la mente, las operaciones que realiza y resultados de las mismas; la cognición y relaciones con la conducta.

En torno, a esto es posible valorar las barreras que se pueden vencer con un aprendizaje significativo, el cual es significativo porque el contenido es de interés para los estudiantes; el interés debe entenderse como algo que hay que crear y no simplemente como algo que poseen los estudiantes en un proceso de transformación e incorporación de objetos, conocimientos, que le permiten al colectivo escolar adaptarse a la realidad de acuerdo a sus necesidades. El aprendizaje significativo, teorizado por Ausubel (2012), propone que el aprendizaje se considera significativo cuando se puede construir desde el conocimiento previo de los estudiantes.

A esta perspectiva para promover el aprendizaje significativo el docente deberá plantear actividades que despierten el interés y la curiosidad del niño (a) a través de un clima armónico e innovador, donde además de adquirir un conocimiento, que el estudiante sienta que puede opinar e intercambiar ideas, siendo guiado en su proceso cognitivo.

De acuerdo a esto, señala, Ausubel (2012:248):

El aprendizaje significativo es el proceso según el cual se relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de que aprende de forma no arbitraria y sustantiva o no literal. Esa interacción con la estructura cognitiva no se produce considerándola como un todo, sino con aspectos relevantes presentes en las mismas, que reciben el nombre de subsumidores o ideas de anclaje.

Por su parte Torres (2003), plantea que una de las condiciones que impulsan el aprendizaje significativo es el material de aprendizaje, ya que cuanto más relacionado esté con la estructura cognitiva del estudiante, el aprendizaje será

más beneficioso. Dentro de este orden de ideas el aprendizaje significativo para los escolares y los docentes como mediadores en el proceso de enseñanza, que con la agroecología se pudiera desprender un material de trabajo con sus elementos naturales de interés para el estudiante orientando en valores ambientales y pudiera implementarse como fundamento a la praxis docente para que aprendan desde la perspectiva multisensorial, que combina los contenidos en el aula con el trabajo al aire libre, resultando ser motivador y estimulante.

En este entendido, Piaget (1984:36) señala que “Desde que el niño nace, se inicia todo un proceso de aprendizaje y cambio que se va dando tanto en las estructuras cognitivas como en las relaciones interpersonales como intrapersonales”. Lo que permite en el niño se adapte a los cambios evolutivos de acuerdo a su edad y maduración física estructurando las bases que le permitirán el paso a las operaciones formales y concretas en su vida.

La mayoría de los conocimientos adquiridos por el escolar, son dados por su entorno en el que se rodea, escuela, familia y comunidad. Al respecto Novak, (1982:34) señala que:

Gran parte del conocimiento que se adquiere en el transcurso de la vida, se da mediante el aprendizaje por recepción. Existe información y conocimiento que se adquiere sin haber pretendido aprenderla o estudiarla, algunos ejemplos son los números de teléfono, los nombres de las personas, sus edades, fechas de cumpleaños, nombres de calles, ciudades etc. el aprendizaje de estos datos exige la reproducción literal de estos ya que no es necesaria una comprensión. Sin embargo solo a excepción de estos datos el aprendizaje por recepción debe llevar a la comprensión significativa del conocimiento.

Este aprendizaje de recepción se ve como “normal” en las instituciones educativas, donde es el niño en el que se deposita conocimiento impidiendo el desarrollo de facultades y cualidades que propicie un aprendizaje significativo que perdure para la vida.

La concepción de aprendizaje significativo en el tiempo por diversos autores han dado en gran medida una noción de como el niño aprende mediante elementos significativos de su entorno, todas estas apreciaciones sustenta el presente estudio y ante la expectativa de algunos teóricos de la psicología cognitiva como David Ausubel (1976), de indagar cómo se efectúa la actividad intelectual en los ámbitos de escolaridad y al mismo tiempo como las representaciones del conocimiento están dispuestos a un constante cambio por el entorno natural que los circunda formada por el cúmulo de experiencias, creencias y conceptos presentes en el niño(a).

2.3.5. Entornos educativos inclusivos

Los entornos inclusivos exigen retos de creciente interés para toda la población con necesidades educativa especiales, tendientes a integrar al educando con su entorno educativo. Al respecto, de esta perspectiva la inclusión emerge siempre vinculada al de necesidades educativas especiales (BLANCO, 2006; AA.VV, 2009). Ante estos retos que está enfrentando el mundo por propiciar una “educación inclusiva”, quedó expresada en el año 2008 la celebración de la 48ª Conferencia Internacional sobre la inclusión, favorecida por la UNESCO y el BIE (<http://www.ibe.unesco.org/es/cie/48a-reunion-2008.html>).

Sin embargo, y en pleno siglo XXI el término “entornos educativos inclusivos” o “inclusión educativa” siguen siendo terminologías un poco ambiguas, ante este contexto prevalece una mirada internacional más global que le dio la UNESCO (2005):

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo

regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender. (p.14)

Los espacios educativos son el área física donde los estudiantes pueden relacionarse, aprender y desarrollar valores desde el compañerismo y la empatía, estos espacios han sido sin duda alguna donde el niño media su aprendizaje con las herramientas didácticas, ambientales y tecnológicas que se le brinde. La disposición universal, llevada a cabo por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y reafirmada en la Conferencia Gubernamental “La educación inclusiva, el camino hacia el futuro” (UNESCO, 2008), es brindar respuestas dentro del contexto de una oferta general de entornos educativos de inclusión.

Estos espacios o entornos educativos favorecen el aprendizaje integral del estudiante. Es por ello que Burbules (2014:23), señala: “El aprendizaje ya no sucede únicamente en las aulas de clases, sino que puede desarrollarse en múltiples espacios, facilitando el conocimiento en el momento”. Se requiere pues dentro de este contexto de escenarios de cambios y modificaciones en los contenidos, enfoques en las estructuras y las estrategias educativas, con una visión holística que cubra a todos los niños y niñas, al mismo tiempo se hace necesario que los entornos educativos puedan recibir y favorecer el aprendizaje de los estudiantes con necesidades para aprender.

Autores como Merino (2009), destaca que los entornos educativos inclusivos: “es un modelo de escuela centrado en la comunidad que posibilita a cada

individuo desarrollarse en igualdad de condiciones como persona y como ciudadano”, acción que facilita el desarrollo de los procesos educativo-sociales equitativos, y que ayudan al hombre a construir y desarrollar su personal proyecto de vida individual y ciudadano. Para Blanco (2010), el objetivo final de la educación inclusiva es: “contribuir a eliminar la exclusión social que resulta de las actitudes y las respuestas a la diversidad racial, la clase social, la etnicidad, la religión, el género o las aptitudes, entre otras posibles”. Efectivamente, se parte de la premisa que la educación es un derecho humano fundamental construyendo paralelamente la base de una sociedad más justa en igualdad de derechos y oportunidades para aprender.

En este marco de ideas Echeita (2022), expone que “una educación inclusiva es un derecho de todos los alumnos a educarse en las escuelas de la comunidad, con una educación de calidad que respeta las diferentes necesidades e identidades del alumnado”. Dejando en evidencia que solo con una inclusión verdadera y en contexto con las necesidades de los estudiantes se dará paso a la igualdad en derechos para su aprendizaje que todos merecen.

2.4 Bases teóricas referenciales

Es importante y necesario mencionar que el presente apartado no se inscribe en un marco teórico preestablecido sino referencial y tomara aspectos relevantes de los teóricos de base. Es una oportunidad para presentar algunas de las reflexiones que se han dado a lugar hasta el presente y posteriormente conocer, debatir, contrastar y dialogar con la generación de teoría.

2.4.1. Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1976)

Concibe el aprendizaje significativo como el proceso que relaciona un nuevo conocimiento o información con la estructura cognitiva de que aprende de

forma no arbitraria y sustantiva. Al hacer referencia al aprendizaje significativo, esta teoría considera los factores que influyen en el aprendizaje sobre la base de que la manipulación de estos factores o variables, permitan esclarecer la naturaleza del proceso de aprendizaje y las condiciones que lo afectan. De allí que, Ausubel 1976, citado en Peña, Rubio y Sánchez (2009:27) concibe el aprendizaje significativo:

Como el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo. Por tanto, tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información con los conceptos o conocimientos existentes ya en el alumno...

Implica de nuevos escenarios donde los programas educacionales hagan uso de la información adquirida por el estudiante como una herramienta fundamental en las experiencias del nuevo aprendizaje. Bajo estas consideraciones Ausubel (1983,2) describe que: "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente". Dando a comprender que desde el aprendizaje significativo se busca una formación integral, que en lo ontológico asiente a una profunda calidad humana, con moral y ética en cada una de las aptitudes, y su entorno.

Los principios de aprendizaje propuestos por Ausubel (1983:1), invitan al:

...diseño de herramientas metacognitivas que permiten conocer la organización de la estructura cognitiva del educando, lo cual permitirá una mejor orientación de la labor educativa, ésta ya no se verá como una labor que deba desarrollarse con "mentes en blanco" o que el aprendizaje de los alumnos comience de "cero", pues no es así, sino que, los educandos tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje y pueden ser aprovechados para su beneficio.(p.1)

Esto quiere decir que involucra una relación entre los conocimientos previos del individuo y lo que se debe aprender, de manera que el nuevo conocimiento

tenga un sentido para el estudiante, adquiriendo desde lo epistemológico un nivel de competencias en el conocimiento universal poniendo en práctica la interacción cognitiva que los haga reflexionar, ser de pensamiento libre y crítico en cualquier situación, así como propiciar en el estudiante experiencias afectivas positiva.

Ausubel (1983: 37), enfatiza la importancia del aprendizaje significativo al afirmar que no es simplemente un proceso de asociación, siendo esta la característica más importante del aprendizaje significativo "el alumno carece de conocimientos previos relevantes y necesarios para hacer que la tarea de aprendizaje sea potencialmente significativo", sin importar el número de significados que contenga la actividad.

Para este autor los estudiantes o aprendices deben mostrar "... una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria" (Ausubel, 1983: 48). Lo que sugiere la capacidad de conectar el nuevo material con la estructura de conocimiento previo de una persona de manera no arbitraria y significativa, dada la consideración en importancia para el aprendizaje significativo.

El aprendizaje significativo para Ausubel lo constituyen tres tipos:

- De representaciones: "Ocurre cuando se igualan en significado símbolos arbitrarios con sus referentes (objetos, eventos, conceptos) y significan para el alumno cualquier significado al que sus referentes aludan" (Ausubel, 1983: 46).
- De conceptos: Los conceptos se definen como "objetos, eventos, situaciones o propiedades de que posee atributos de criterios comunes y que se designan mediante algún símbolo o signos" (Ausubel, 1983: 61),

- De proposiciones: Este tipo de aprendizaje va más allá de la simple asimilación de lo que representan las palabras, combinadas o aisladas, puesto que exige captar el significado de las ideas expresadas en forma de proposiciones (<http://www.educainformatica.com.ar>, p.6)

El aprendizaje significativo requiere bajo esta teoría de la participación activa del estudiante y del docente, y se puede lograr mediante la utilización de organizadores previos que ayuden a relacionar la nueva información con los conocimientos previos del estudiante.

2.4.2. La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner (1979)

En su teoría permite entender y comprender el impacto que han generado los ambientes que rodean al individuo y que influyen en su propia formación no obstante el desarrollo también está influido por las fuerzas de una persona, “a la conducta extraña de los niños en situaciones extrañas con adultos extraños” (Bronfenbrenner, 1979). En ese sentido, el desarrollo puede ser cambiante lo que converge en cómo se relaciona los sujetos con el ambiente ecológico y en su capacidad para descubrir, mantener o modificar las propiedades del ambiente en que se encuentra manifestándose “una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana” (Bronfenbrenner 1987).

Señala Bronfenbrenner (1979:47), que su teoría permite comprender:

“el proceso en el cual una persona adquiere una concepción del ambiente ecológico, se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen, lo reestructuren, a niveles de igual o mayor complejidad”

Este autor, abrió la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas, ambiente que influye en el sujeto y en su cambio de desarrollo cognitivo, moral y relacional. De acuerdo con esta teoría, el desarrollo humano ocurre dentro de un sistema complejo compuesto por numerosas estructuras y niveles interconectados, que van desde experiencias individuales hasta contextos sociales más amplios.

Otro aspecto importante a considerar de la teoría de Bronfenbrenner (1979, 49), es que introduce el concepto de “Validez ecológica” para referirse a: “la medida en la que el ambiente que los sujetos experimentan en una investigación científica tiene las propiedades que el investigador piensa o supone que tiene”.

Se percibe desde esta visión al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro. Bronfenbrenner (1979), denomina a esos niveles el microsistema, el mesosistema, el exosistema y el macrosistema.

El microsistema constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia). Se refiere a las interacciones inmediatas y directas entre los individuos y su entorno. Los componentes principales en este nivel son familiares, compañeros, personal escolar, vecinos, organizaciones religiosas.

El mesosistema por su parte comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; al exosistema lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, al macrosistema lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad. Bronfenbrenner (1987) argumenta que la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros. Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. (ver figura 4).

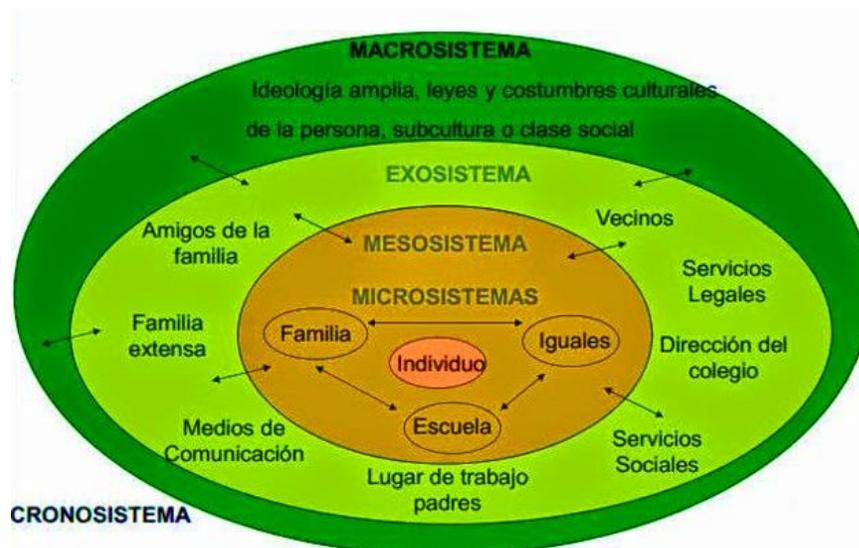


Figura 4: Niveles del modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987)
Fuente: www.timetoast.com

El elemento crítico de este modelo es la experiencia que incluye no sólo las propiedades objetivas sino también las que son subjetivamente experimentadas por las personas que viven en ese ambiente. Bronfenbrenner y Ceci (1994) argumentan que, en el transcurso de la vida, el desarrollo toma lugar a través de procesos cada vez más complejos en un activo organismo bio-psicológico. Por lo tanto el desarrollo es un proceso que deriva de las características de las personas (incluyendo las genéticas) y del ambiente, tanto el inmediato como el remoto y dentro de una continuidad de cambios que ocurren en éste a través del tiempo.

A partir de esta teoría, es relevante para el trabajo de investigación porque permite reconocer cuales son los entornos que rodean al escolar, dado que ellos pueden influir de manera positiva como también negativa en el desarrollo. De allí que, todos los niveles de este modelo ecológico dependen unos de otros y, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diversos contextos y de una comunicación entre ellos.

2.4.3. Teoría Agroecológica de Altieri (1983)

La agroecología dirige las relaciones ecológicas en el campo como centro de la naturaleza, dando lugar como intención a enfocar la forma, el vínculo y las funciones de las relaciones que se suceden. Para Altieri (2011:5), la agroecológica como ciencia se basa en la “aplicación de la ciencia ecológica al estudio, diseño y manejo de agroecosistemas sustentables”. Desde el enfoque agroecológico se integran pensamientos y técnicas de diferentes áreas, que pueden dar lugar a soluciones de los problemas agrícolas. La agroecología tiene sus bases en el estudio de la diversidad de los agroecosistemas heredados por los indígenas y en los saberes técnicos en el desarrollo rural. De esta forma Altieri (2010:5), señala que:

...la agroecología a menudo incorpora ideas sobre un enfoque de la agricultura más ligado al medio ambiente y más sensible socialmente; centrada no sólo en la producción sino también en la sostenibilidad ecológica del sistema de producción.

A su entender los sistemas agroecológicos están profundamente arraigados en la racionalidad ecológica de la agricultura tradicional (Altieri y Toledo 2011:6), sus principios van dirigidos con el objetivo de lograr sistemas agrícolas sostenibles y productivos, promoviendo la diversificación de los sistemas agrícolas, la utilización de prácticas agrícolas sostenibles y la conservación de la biodiversidad, minimizando los impactos negativos de la agricultura en el medio ambiente y promoviendo la participación activa de los agricultores en el diseño y manejo de los sistemas agrícolas.

La agroecología está aportando las bases científicas, metodológicas y técnicas para una nueva “revolución agraria” a escala mundial (Altieri y Toledo 2011:4), se quiere entonces desde lo esencial buscar opciones de prácticas agrícolas y desarrollar agroecosistemas con la mínima intervención de agroquímicos e insumos de energía. La agroecología es tanto una ciencia como un conjunto de prácticas. Igualmente, Altieri (1995:22) considera que "la agroecología define los principios ecológicos necesarios para desarrollar sistemas de

producción sostenibles dentro de los marcos socioeconómicos y culturales específicos" y postula seis principios agroecológicos para el manejo sostenible de agroecosistemas. Estos son:

- Diversificación vegetal y animal a nivel de especies o genética en tiempo y en espacio.
- Reciclaje de nutrientes y materia orgánica, optimización de la disponibilidad de nutrientes y balances del flujo de nutrientes.
- Provisión de condiciones edáficas óptimas para crecimiento de cultivos manejando materia orgánica y estimulando la biología del suelo.
- Minimización de pérdidas de suelo y agua manteniendo cobertura del suelo, controlando la erosión y manejando el microclima.
- Minimización de pérdidas por insectos, patógenos y malezas mediante medidas preventivas y estímulo de fauna benéfica, antagonistas, alelopatía.
- Explotación de sinergias que emergen de interacciones planta-planta, plantas-animales y animales-animales (2010:81)

Constituye entonces desde esta perspectiva que la agroecológica permite integrar de manera directa sus concepciones al aprendizaje significativo de los educandos de manera que puedan concienciar la eficiencia biológica, preservar la biodiversidad y proteger la capacidad productiva de los diversos agro ecosistema, así como mantener la conservación y mejoramiento de los recursos naturales donde se aprecia y observan: especies de semillas, suelo, diversidad fauna, la multiplicidad de especies vegetal de su entorno local escolar.

2.4.5. Educación Inclusiva de Prioretti.

La educación inclusiva para Prioretti (2017:14), es aquella que forja un “estilo de vida” original y único, aquello que le dé “sentido a su vida”, considerando al niño —o joven— como un ser que aprende en su relación con el mundo en el que vive: su medio ambiente, su cultura, la tecnología que tenga en cuenta el

entorno social, además de instituciones que impartan contenidos válidos para la enseñanza. Considera por otra parte Prioretti (2015), que la “Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias”. En cuanto a la perspectiva pedagógica, sostiene que la educación inclusiva se debe llevar a cabo de manera dialógica y Prioretti (2015) en sus palabras expresa:

En nuestra experiencia cotidiana, descubrimos que no hay dos alumnos o alumnas iguales, que no hay un alumnado tipo y que si conseguimos detectar las necesidades de cada uno, conocer la forma en la que le resulta más fácil aprender e incluso más motivador, nuestro trabajo es mucho más eficaz y satisfactorio.(p.31)

En torno a esto la inclusión debe darse en entornos educativos que tengan una visión integral hacia la diversidad y contemplando una infraestructura y condiciones materiales adaptados para que cada persona pueda aprender, desarrollar un currículo flexible, con significancia en la formación docente en el aprendizaje académico, así como en el desarrollo socioemocional y ciudadano, para el desarrollo de procesos de aprendizaje pertinentes al contexto educativo y donde se cuente con un clima escolar seguro donde cada persona es bienvenida para lograr su aprendizaje.

La educación inclusiva bajo las orientaciones de Prioretti (2021), describen la utilización del “Modelo modular como técnica de aprendizaje inclusiva”, el cual hace referencia a:

...modularizar el espacio curricular con el objetivo de lograr un aprendizaje constructivista, conectivista –que el estudiante sea un actor activo del aprendizaje-, colaborativo, significativo e inclusivo, entre otros. Que tiene en cuenta la iniciativa, la investigación, el trabajo colaborativo, el compromiso y la motivación son las bases de este método. (p.32)

A través de este proceso, desarrollan habilidades como el trabajo en equipo, el espíritu empresarial, la confianza, la investigación y la comunicación oral.

Después de investigar el tema elegido, el grupo se convierte en el maestro y comparte sus conocimientos con el resto de la clase. Este proceso luego se repite con otros temas y grupos, lo que permite que todos los estudiantes se conviertan en expertos y maestros en diferentes áreas.

De acuerdo a esto Prioretti (2021), ha caracterizado las clases modulares con el fin de conseguir o modificar en los estudiantes ciertas conductas tendientes a:

- Facilita la iniciativa, el interés, la motivación y la inclusión.
- Desarrolla el trabajo de investigación, el trabajo cooperativo, el uso de TICs y el desarrollo de material, exposición oral y el aprendizaje significativo, constructivo y conectivismo.
- El docente guía y orientador del aprendizaje.
- El curso aprende todos los temas y cada grupo es experto en aquel tema que más le interesa.
- Reflexión de los temas desarrollados y no solo memorización. Esta reflexión tiene su importancia cuando se llega a conclusiones valorativas, éticas y aplicación para la vida.
- Dar razón de lo que se afirma, completarse en las afirmaciones con otros, corregirse, escucharse, participar, entre otras.

Cada una de las teorías mencionadas integra un entramado de constructos teóricos de donde derivan las conductas que rigen el aprendizaje y que será necesario su análisis para interpretar y comprender el fenómeno de estudio. (Ver figura 5)

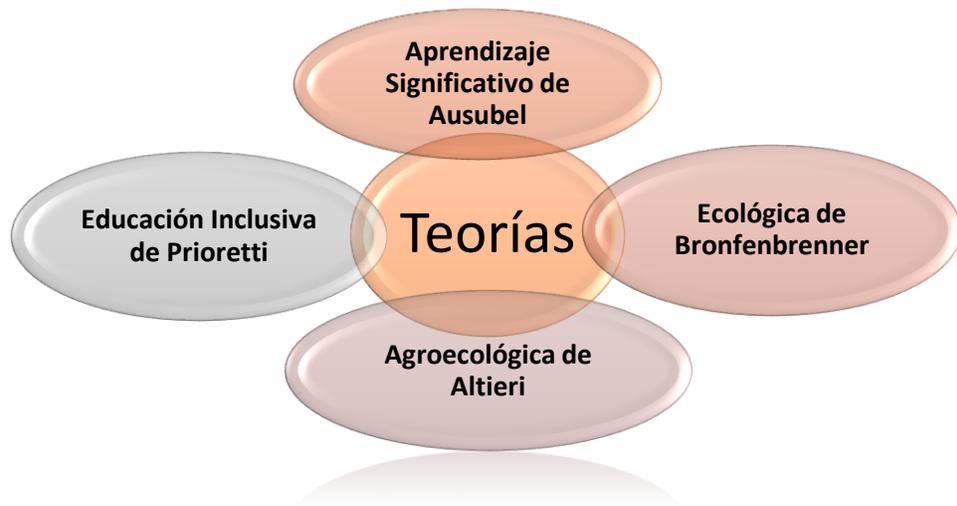


Figura 5: Vinculación de las teorías con la investigación
Elaboración propia (2023)

2.5 Matriz de categorías previas

En este apartado se muestra la matriz de categorías previas cuya compilación de datos surgen para desarrollar y perfeccionar las categorías tentativas propuestas. Estas categorías y subcategorías se establecen de forma previa al proceso de recogida de datos, el cual proceden de los marcos teóricos y conceptuales, consideradas como categorías apriorísticas que nacen del proceso deductivo. En este sentido, Cisterna (2005) señala que para los trabajos de investigación educativa “las categorías apriorísticas son un método para recopilar organizadamente la información de campo”.

Al respecto Flick (2004), denota que la pertinencia consiste en tomar en cuenta aquello que se relaciona indudablemente con la temática de la investigación y a su vez permite, incorporar los elementos emergentes. La relevancia, que deja ver por su recurrencia o asertividad la relación con las preguntas de investigación.

Categoría	Código	Sub-Categorías
Entornos educativos inclusivos	(EEI)	-Trabajo colaborativo (TC) -Praxis docente (PD) -Estrategias de aprendizaje (EA) -Integración (I)
Ontoepistemias pedagógicas del aprendizaje significativo	(OPAS)	-Experiencias innovadoras (EI) -Motivación (M) -Interés (I) -Estimulación de habilidades cognitivas (EHC) -Experiencias significativas (ES) -Saber pedagógico (SP)
Saberes Agroecológicos	(SA)	- Prácticas agroecológicas (PA) - Armonía con el ambiente (AA)

Tabla 2. Matriz de Categorías Previas
Fuente: Elaboración propia (2023)

SENDERO METODOLOGICO III

“Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”
K. Marx

Para el presente entorno discursivo, me suscribo a los aspectos relacionados con la concepción de la realidad social, cuál es su naturaleza, cómo se conoce y la manera en la cual se debe actuar para descubrirla. Para ello, me dispongo a desarrollar los senderos fundamentales que permitieran orientar el proceso investigativo tales como: naturaleza del estudio; contextualización del paradigma; método a poseionarme, sujetos o Informantes claves, técnicas e instrumentos de recolección de datos, así como técnicas de análisis de datos (Categorización, estructuración, contrastación y teorización) como procedimientos a seguir para dar respuestas a los propósitos de la investigación.

Dimensión Metodológica

3.1 Contextualización del paradigma

El paradigma de investigación proporciona una estructura lógica y deliberada para estudiar el objeto de estudio y su naturaleza. Toda investigación por ende debe ser vista bajo un paradigma, en este sentido para Kuhn (1962, citado por Ramos, 2015) es:

Un conjunto de suposiciones que mantienen interrelación respecto a la interpretación del mundo, además, el paradigma sirve como una guía base para los profesionales dentro de su disciplina, ya que indica las diferentes problemáticas que se deben tratar y busca un marco referencial en el cual se aclaren las interrogantes mediante una epistemología adecuada.(p.10)

Conjuntamente, para Patton (1990, citado por Ramos, 2015), expresa que:

El paradigma se convierte en una especie de gafas que permitirán al investigador poder ver la realidad desde una

perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo (p.10).

Bajo estas apreciaciones asumir un paradigma es de sensible importancia en mi investigación, este me proporcionará claridad sobre el enfoque y la perspectiva desde la cual se desarrollará mi tema de estudio; es decir para asumirlo conceptual y metodológicamente. Centrada en la ruta de mi propuesta de investigación, y tomando en cuenta los alcances procesuales de estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, que desde el punto de vista de Martínez (2013, p.14), es una opción al racionalismo, en vista de que en las ciencias sociales “existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa”. Siguiendo a otros autores, refieren que el paradigma interpretativo, según Pérez (2004) irrumpe como:

Alternativa al paradigma racionalista, puesto que en las disciplinas de ámbito social existen diferentes problemáticas, cuestiones y restricciones que no se pueden explicar ni comprender en toda su extensión desde la metodología cuantitativa. (p.4)

Bajo esta perspectiva este paradigma me acercara a comprender el conjunto de creencias y actitudes de la realidad social que pretendo investigar, así como la interpretación de sus significados e intenciones de los sujetos que intervienen en ella. Asimismo, de acuerdo a González (2000) el paradigma interpretativo:

Se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social e intenta sustituir las nociones científicas de explicación, predicción y control del paradigma positivista por las nociones de comprensión, significado y acción.(p.1)

Es conveniente resaltar, que este paradigma de investigación tiene una base epistemológica construccionista, al denotar desde la reflexión crítica la construcción del saber dejando de lado el rol de mediador pasivo entre teoría

y práctica. En relación a esto, Schwandt (2000; citado por Martínez 2013), dice que creamos significaciones y esquemas para dar sentido a la experiencia que se convertirán en construcciones nuevas para nuevas significaciones. Bajo la perspectiva de Krause (1995:25) en el paradigma interpretativo, “la tarea del investigador científico es estudiar el proceso de interpretación que los actores sociales hacen de su “realidad”, es decir, deberá investigar el modo en que se le asigna significado a las cosas”. Para Hernández-Sampieri y colegas (2014:7), “utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación”.

Por consiguiente, el cimiento del paradigma interpretativo (figura 6), facilitara el estudio de personas en su contexto esencialmente sensible a sus manifestaciones inter y subjetivas, lo que representa la forma en que se construye el contexto histórico y sociocultural y el papel que desempeña este contexto en la configuración de las experiencias y perspectivas de los individuos y grupos.

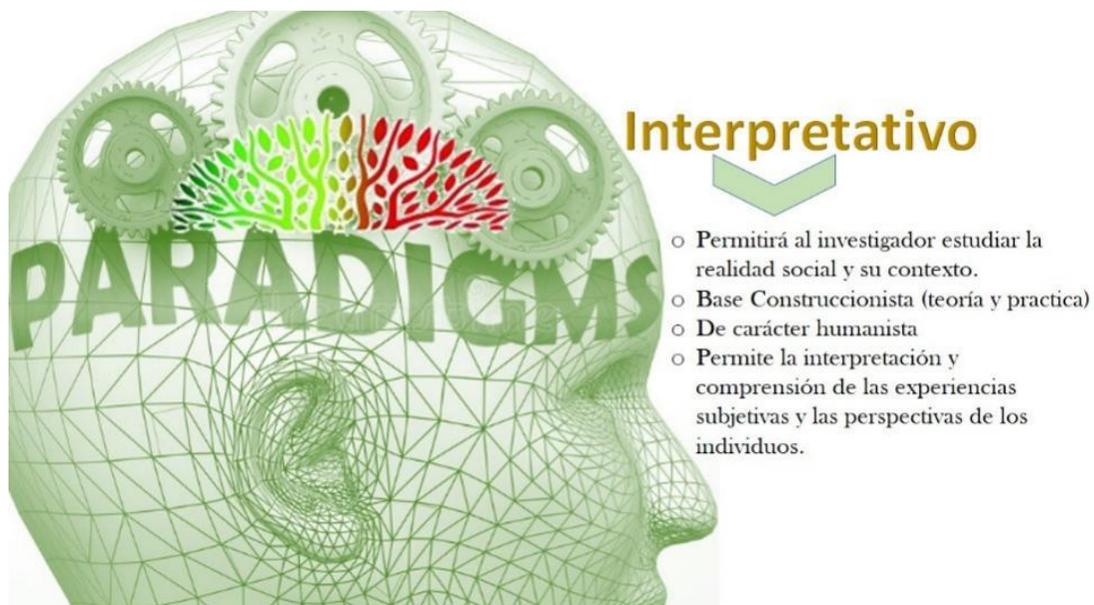


Figura 6: Representación Gráfica de Contextualización de Paradigma. Elaboración propia (2023)

Enfoque Cualitativo de la Investigación

Los fenómenos del mundo social y cultural necesitan ser abordados desde la dimensión humana en sus cualidades, rasgos que puede activar el estudio de los intereses, comportamientos y cualidades manifestadas por los individuos en su carácter intersubjetivo en la realidad. Un carácter de pensamiento incomparable al tradicional, tal como Martínez (2004) lo delimita:

Para describir este mundo de manera adecuada necesitamos una perspectiva más amplia, holística y ecológica, que no nos pueden ofrecer las concepciones reduccionistas del mundo ni las diferentes disciplinas aisladamente. (p.38)

Perspectiva que me permitirá describir y descubrir un sin número de elementos concatenados en las vivencias y experiencias de los actores sociales involucrados en la temática de estudio. Blasco y Pérez (2007:25) señalan que la investigación cualitativa “estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas”.

Al respecto y de acuerdo con Denzin y Lincoln (2005):

...la investigación cualitativa implica un acercamiento interpretativo y naturalista del mundo. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido, o de interpretar, a los fenómenos en términos de los significados que las personas les atribuyen.(p.8)

Buscando comprender los significados, características y símbolos de los fenómenos de estudio, la perspectiva cualitativa tiene como objetivo profundizar en los porqués y cómo de los fenómenos. A diferencia de los enfoques cuantitativos, esta perspectiva se centra en explorar el objeto de investigación sin depender de categorías de análisis preestablecidas. A diferencia de las Ciencias Naturales, su objetivo es desvelar el fenómeno a medida que se desarrolla la investigación.

En el mismo orden de ideas, Taylor y Bogdan (1987), citados por Blasco y Pérez (2007:25-27), define la metodología cualitativa como “un modo de encarar el mundo empírico, que produce datos descriptivos: las palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. La metodología de la investigación cualitativa exige el reconocimiento de diferentes contextos para aprehender las posibles perspectivas. Según Hernández et al. (2010), el enfoque cualitativo se caracteriza por su proceso inductivo contextualizado en un ambiente natural, en el que se establece una estrecha relación entre los participantes de la investigación para sustentar sus experiencias e ideologías. El alcance final del estudio cualitativo consiste en comprender un fenómeno social complejo, más allá de medir las variables involucradas, se busca entenderlo.

Asimismo, para Toro y Parra (2006) precisan que:

El método cualitativo busca la medición de los fenómenos sociales, lo cual supone derivar de un marco conceptual, pertinente al problema analizado, una serie de preguntas que expresan relaciones expresadas entre las variables formuladas en forma deductiva. Estas relaciones conceptuales se examinan y ponen a prueba mediante el análisis de la interacción entre indicadores que operan como referentes empíricos de los conceptos. La manipulación de la realidad, que esto supone es controlada por las técnicas de validación y confiabilidad, desarrolladas para tal fin.(p.29)

Ante lo expuesto por los diversos autores mencionados me suscribo a la investigación cualitativa (figura 7), a lo que Martínez (2004) también señala, se trata de: identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Como investigadores desde lo cualitativo somos artífices de nuestro propio método de investigación, siguiendo directrices pero no reglas permitiendo comprender lo que la gente dice.

Para Denzin y Lincoln (1994:9), “los investigadores cualitativos estudian cosas en su ambiente natural, tratando de darle sentido, o interpretar lo fenómenos

en términos del significado que la gente les da”, por su parte Sherman y Webb (1988) añade que la investigación cualitativa investiga contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigado.

En relación con esto último, Taylor y Bogdan (1992) manifiestan que lo que define la metodología es, simultáneamente, tanto la manera en que enfocamos los problemas, como la forma en que les buscamos las respuestas a los mismos. Realidades que deben ser percibidas, analizadas e interpretadas, haciendo uso de técnicas y métodos que permitan desarrollar y obtener una aproximación comprensiva de los escenarios de la Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos.

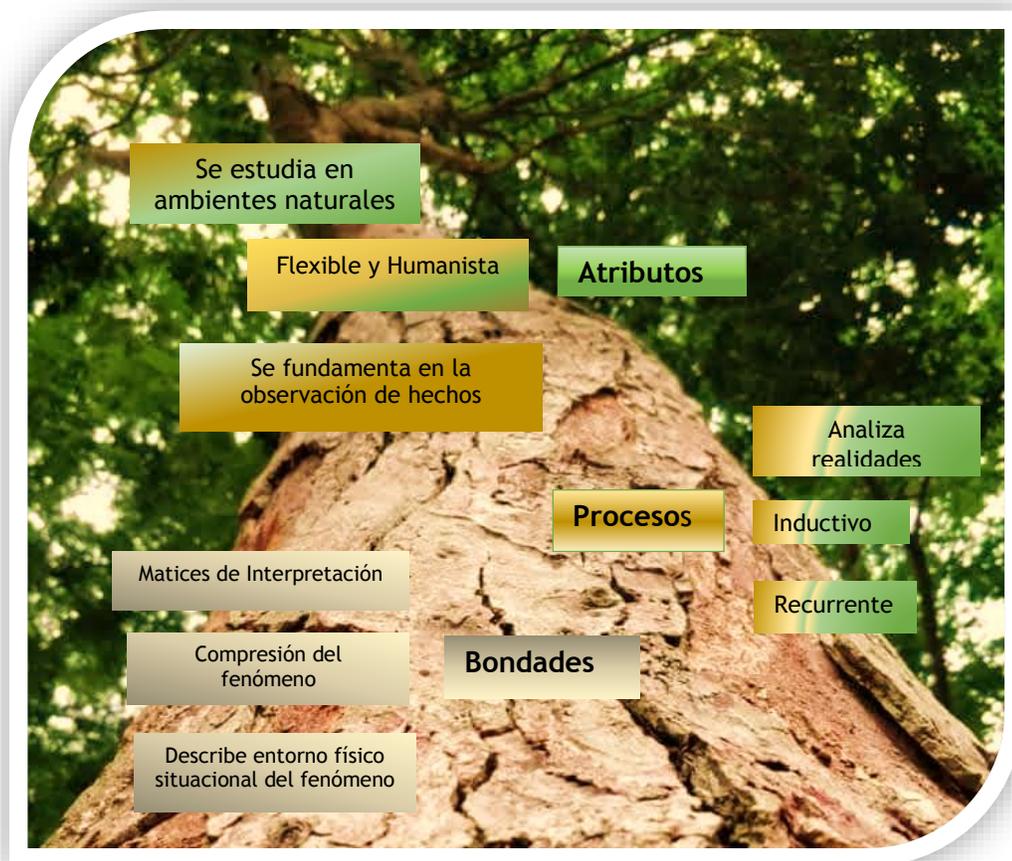


Figura 7. Exégesis del enfoque cualitativo
Fuente: Elaboración propia (2023, Árbol centenario de la Escuela Primaria José Francisco Bermúdez (Palmero))

3.2 Método

El método es necesario para abogar por el rigor metodológico, que es esencial para obtener resultados confiables y válidos, en este sentido la investigación socioeducativa es una forma de investigación social, y por lo tanto, comparte los mismos desafíos, problemas y posibilidades teóricas y metodológicas que todas las ciencias sociales. Para Gurdían (2007:137), el método comprende "el conjunto ordenado de acciones que se realizan de acuerdo con ciertas reglas o normas. De tal manera que, el método es un procedimiento adecuado para alcanzar determinado tipo de conocimiento". Bajo esta premisa, el método encamina la vía a seguir en mi investigación que se encuentra enmarcada dentro de una investigación socio-educativa y desde la realidad observada me posesionaré del método fenomenológico - hermenéutico.

Barbera e Inciarte (2012:201), afirmaron que la fenomenología tiene sus orígenes en la palabra griega fenomenon que significa "mostrarse a sí misma, poner en la luz o manifestar que puede volverse visible en sí mismo". Este método según la visión de Aguirre y Jaramillo (2012), es considerada una disciplina filosófica. San Martín (1986:9) consideró que "la fenomenología radica en comprender y hablar de la realidad desde la experiencia de la realidad". Cabe destacar que a fenomenología surge como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra (phainomenon) a la conciencia.

Bajo el mismo matiz, la metodología fenomenológica fue creada por Edmund Husserl (1964), apuntando que es lo que aparece en la conciencia percibiendo los fenómenos tal cual como se encuentra en su contexto natural y poder ver la realidad desde la perspectiva de las otras personas logrando así descubrirla otorgándole una mirada subjetiva a la investigación. Este mismo autor enfatizo que es un "... nuevo método descriptivo y una ciencia apriorística que se desglosa de él y que está destinada a suministrar el órgano fundamental para una filosofía rigurosamente científica" (Husserl, 1992:52). Esto argumenta su

enfoque en comprender que el fenómeno es parte de un todo y buscando descubrir y analizar las cosas u objetos que hay en el mundo.

Por otra parte, Heidegger (2006) sostuvo que:

la fenomenología pone énfasis en la ciencia de los fenómenos. Esta radica en permitir y percibir lo que se muestra, tal como se muestra a sí mismo y en cuanto se muestra por sí mismo; en consecuencia, es un fenómeno objetivo, por lo tanto, verdadero y a la vez científico.(p.99)

La fenomenología desde la esencia de las cosas pretenden descubrirla tal como aparecen ante la conciencia, en lugar de hacer suposiciones sobre su naturaleza. Según Husserl (1998), es un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, su particularidad y veracidad de los fenómenos.

Desde la perspectiva de Van Manen (2003) expresó:

La fenomenología en educación, no es simplemente un "enfoque" del estudio de la pedagogía, no se limita a ofrecer simples descripciones o explicaciones" alternativas" de los fenómenos educacionales, sino que las ciencias humanas apuestan a recuperar de forma reflexiva las bases que, en un sentido profundo, proporcionan la posibilidad de nuestras preocupaciones pedagógicas con los estudiantes.(p.189)

Aguirre y Jaramillo (2012:51) apuntaron que "la fenomenología favorece a la comprensión de las realidades escolares, haciendo hincapié, a las experiencias de los representantes del proceso formativo", experiencias que serán el espectro que refleja la realidad desde dentro del fenómeno a estudiar. Es fundamental para comprender su naturaleza conocer las vivencias que se dan a través de las narrativas de las historias y anécdotas porque esto permite vislumbrar y transformar la dinámica del contexto socio-educativo. Tal como lo puntualizó Feroso (1989):

La fenomenología busca aspectos invariantes, que lo conlleven a generalizar y descubrir la esencia de la educación social. Hallados los aspectos invariantes, el método fenomenológico despliega toda su capacidad representativa, cabe decir, describir la educación social y conceptualizar como lo estipula la fenomenología, es decir, sin prejuicios y de reservas mentales. (p.129)

Se requiere entonces desde esta configuración que los prejuicios sean puestos de lado como velo invisible sin hacerse presente; en otras palabras, "la epojé hace referencia a la eliminación de todo lo que nos limita percibir las cosas mismas, ya que la actitud natural por su naturaleza objetiva nos lo impide. Practicar epojé, se refiere, abstenerse o prescindir" (Villanueva, 2014:220).

Si bien es cierto que un estudio fenomenológico describe el significado de las experiencias vividas por una persona o grupo de personas acerca de un concepto o fenómeno (Creswell, 1998:51), de igual forma enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia: La fenomenología es el estudio sistemático de la subjetividad. (Tesch, 1990: 48). En función de lo planteado el quehacer del investigador bajo el posicionamiento fenomenológico de acuerdo a Báez y Pérez de Tudela (2007) es:

...descubrir y describir las esencias (lo subjetivo) y las relaciones esenciales que se dan en las realidades que se investiga, es la perfección en el mirar, es decir, abordar los fenómenos con una disposición desprejuiciada, lo que hará posible que capte las realidades lo que tienen de propias, sin añadidos personales.(309-310)

Lo interesante de este método, es la orientación que brinda al investigador para que se aproximen a la realidad, indagando el fenómeno a partir de lo vivido más allá de lo perceptible y sensorial tomando en esencia sin prejuicio datos para el fenómeno de estudio en consonancia con la problemática abordada en el contexto socioeducativo. Adicionalmente lo subjetivo brinda una gama infinita de hechos en el entorno educativo inclusivo que será de gran valor en el momento de analizar y contratar la información.

Al respecto, Van Manen (1999), con relación al objetivo de la fenomenología, refiere:

Su objetivo reside en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de manera que el efecto del texto represente un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: en la que el leyente cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. (p.56)

Por ello, se hace énfasis en la necesidad de interpretación de los significados de lo vivido, y a las interacciones que acontecen en la realidad social para comprender fenoménicamente los hechos y sucesos y darle una explicación a la realidad genuina que cada actor social vive en su contexto, esto se logra cuando se develan los elementos significativos subyacentes en las estructuras esenciales de la conciencia de la vida de los informantes clave.

Cabe considerar por otra parte, el término "hermenéutica" proviene del verbo griego hermeneuein que viene a ser "interpretar". El padre de la hermenéutica filosófica es Gadamer, quien intentaba integrar el desarrollo de la ciencia y del pensamiento mediante lenguaje. Como Heidegger afirmó que "el lenguaje es la casa del ser", en este sentido la hermenéutica trata de comprender al otro, a través de la conversación y viendo más allá de lo expresado por la oralidad, en mención a lo destacado por Aguilar (2004). Se adopta entonces a través de la representación verbal el lenguaje de infinitas vertientes que podrán comprenderse desde lo intrínseco.

En este mismo orden de ideas, la hermenéutica como método para Dilthey, citado por Martínez (1999): tiene como misión descubrir los significados de las cosas, interpretar lo mejor posible las palabras, los escritos, los textos y los gestos, así como cualquier acto u obra, pero conservando su singularidad en el contexto del que forma parte.

En la misma perspectiva Vélez y Galeano (2002, citado en Fuster 2019):

...alegaron que la hermenéutica es un enfoque que explicita el comportamiento, las formas verbales y no verbales de la conducta, la cultura, los sistemas de organizaciones y revela los significados que encierra, pero conservando la singularidad. Asimismo, mencionaron que la hermenéutica está presente durante todo el proceso investigativo en la construcción, el diseño metodológico y teórico, así como en la interpretación y discusión de los resultados. (p.56)

Por ello, la interpretación hermenéutica hará posible la construcción de los discursos orales de los actores sociales, permitiendo descifrar el significado

dentro de cada uno de ellos y generar una teoría que nace desde el contexto natural del fenómeno de estudio y en el ámbito socio educativo que lo circunda, profundizando en los sentidos que los sujetos le dan a su práctica cotidiana, dado que es allí donde los mismos logran construir los significados que articulan su propia realidad. Desde el enfoque hermenéutico se pretende cuestionar la pretensión de objetividad del método científico, dado que elementos sociales e ideológicos condicionan el sentido final de la investigación, la elección del tema y la estimulación del interés del investigador.

Según Martínez (2008), ello permitirá:

...revelar la estructura subyacente que da sentido a los actos externos, los que a su vez deben ser considerados en conjunto con la estructura personal, de cada individuo motivo de estudio. Para conseguir esta comprensión interpretativa, es primordial aplicar diversos procesos de pensamiento los cuales serán específicos de acuerdo con los objetivos de cada etapa y fase del enfoque. (p.102)

En función del objetivo planteado, es importante en toda investigación tener norte en el método a seguir de acuerdo a las características del fenómeno de estudio, de ello dependerán los hallazgos significativos que darán fruto a la teoría emergente. En torno a esto, debe seguirse una ruta imaginaria de pasos muy bien armonizados concatenados para que pueda cumplirse las fases del método fenomenológico hermenéutico (figura 8) en función y relevancia de la investigación en el contexto socioeducativo de las escuelas del NER11.

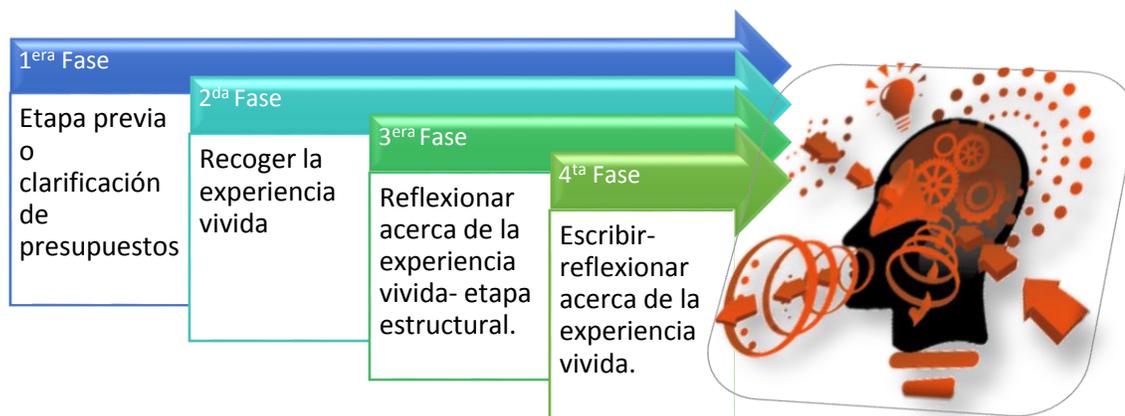


Figura 8: Poises del Método Fenomenológico Hermenéutico
Elaboración propia (2023)

3.3. Versionantes Clave

Los versionantes clave en mi investigación son aquellas personas que “pueden narrar la historia del escenario y completar los conocimientos del investigador” como lo señalan Taylor y Bogdam (1986: 62), dadas las características cualitativas despliega una red de flexibilidad en cuanto a la información que pueda ofrecer lo informante involucrados en mi estudio. Para Robledo (2009:1), los informantes clave de una investigación son aquellas personas que, por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo, pueden suministrar información relevante en una investigación. Al mismo tiempo Sánchez (2012), expresa:

Las personas a medida que pasan a través de las realidades diferentes, están constantemente interpretando y definiendo diferentes personas, dicen y hacen cosas distintas porque cada persona tiene diferentes experiencias, ha aprendido diferentes significados sociales, así como se hallan en situaciones diferentes.(p.14)

Dentro de esta perspectiva, se escogieron como versionantes clave significativos un grupo integrado por tres (3) docentes (Tabla 2), con experiencias en el manejo de la agroecología en la praxis diaria de la Escuela

Primaria José Francisco Bermúdez (Palmero), la Escuela Primaria Pedro Pablo Arguello (Altos de Palambra) y Escuela Primaria Edita Ramona Álvarez Sánchez (Barro negro), todas pertenecientes al núcleo escolar rural 11 del Municipio San Carlos del Estado Cojedes; estos docentes están inmersos en la temática objeto de estudio porque dentro de sus funciones están encargados de la coordinación de desarrollo endógeno, manos a la siembra y ambiente respectivamente.

Dentro del contexto educativo experimentan las posibilidades de la praxis educativa aprendizaje que brinda los entornos inclusivos, poseen construcciones mentales y experiencias significativas al respecto con conocimiento ancestrales sobre las prácticas agrícolas y cuidado del ambiente, se encuentran en constante formación académica de contenidos ambientales y están familiarizados con la terminología de los fundamentos agroecológicos; además son un eje integrador entre la familia, la escuela y comunidad formando parte del colectivo en la multiplicación de saberes.

Dichos informantes clave pertenecen a la comunidad escolar con experiencia en el campo educativo rural por más de quince (15) años y han manifestado su disposición y tiempo para participar y responder de las entrevistas con las cuales se podrá reflexionar para generar un corpus textual que dará sentido al fenómeno del que hablan, al respecto Rodríguez, Gil y García (1999:127), definen a los versionantes clave “como las personas que facilitan información necesaria al investigador para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto”.

Otro aspecto que consideré es el número de informantes clave a elegir, tome en cuenta el proceso de saturación teórica que señala Kornblit (2007:55), quien acota que las decisiones sobre el número de actores sociales, debe tener en cuenta el criterio de la saturación teórica, que significa que no se halló ninguna información adicional para la cual “el sociólogo pueda desarrollar

propiedades vital de categorías (...). Los criterios para determinar la saturación son la combinación de los límites empíricos de los datos, la integración, la densidad de la teoría y la sensibilidad teórica del analista”, pudiendo establecerse entonces muestras relativamente reducidas de entrevistas.

Escuelas NER11	Atributos	Informante	Código
EP “Pedro Pablo Arguello”	Coord. Desarrollo endógeno	1	EAPDE1
EP “José Francisco Bermúdez”	Coord. Manos a la siembra	1	EPMS1
EP “Edita Ramona Álvarez Sánchez”	Coord. Ambiente	1	EBNA1
Total	3	3	3

Tabla 3. Matriz de informantes Clave
Fuente: Elaboración propia 2023.

3.4 Técnicas e instrumentos de recopilación de la información

Considero necesario destacar que la entrevista fue el medio para abordar a los informantes clave, a lo que al respecto Marshall y Rossman (1995) señalan es una “conversación con propósito” que permite recoger información sobre sobre aspectos de las personas. Bajo la mirada de otros autores como Martínez (1999), las técnicas e instrumentos de recolección de la información orientan hacia los descubrimientos de las estructuras personales o grupales que forman parte del proceso de investigación. Por otra parte, Lakatos y Marconi (1996), consideran la entrevista un momento de inflexión en la búsqueda de información, por la relación dialógica que se da con los informantes clave.

De forma paralela, asumí la observación participante, que para Taylor y Bogdan (2010) involucra la relación cercana entre el investigador y los informantes y durante la cual se recopilan los testimonios de forma fluida, sin

presiones y al natural. Esto dentro de un ambiente de armonía y comodidad me ha permitido ver, oír y vivir de cerca la realidad de la experiencia de los informantes clave.

Además, la información tomada de los informantes clave se apoyó en el uso de un “dispositivo para grabar” como lo resalta Vargas (2010: 46). Martínez (ob., cit., 69), por otra parte referencia que son “encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y los sujetos de estudio, en un ambiente libre, de respeto y con fluidez”. La entrevista se orientó a través de un cuestionario en forma de diálogo previamente elaborado, con preguntas generadoras que permiten profundizar y recabar información detallada sobre el tema de estudio para que la información recogida sea fehaciente como bien lo señala Taylor y Bogdane, “alguien que no está totalmente seguro de las preguntas que quiere hacer y que está dispuesto a aprender de los informantes” (1987: 115).

Al respecto para Gomes (1999), la entrevista es utilizada no sólo como un proceso comunicativo, sino de aspectos contenidos en la biografía del participante, como un agregado de acontecimientos vividos y forman parte de la interpretación de la experiencia. En virtud de ello, puntualizo que la entrevista ha sido considerada en esta investigación como un proceso de producción de un texto en un contexto (Alonso, 1995).

En la misma perspectiva, Al respecto, Flick (2012) señala que:

Sheele y Groeben (1988) proponen una elaboración específica de la entrevista semiestructurada en su método para reconstruir las teorías subjetivas (...). La expresión “teoría subjetiva” se refiere al hecho de que el entrevistado tiene un caudal complejo de conocimientos sobre el asunto en estudio. Este conocimiento incluye supuestos que son explícitos e inmediatos y que él puede expresar espontáneamente al responder a una pregunta abierta. A estos supuestos los complementan supuestos implícitos. Para articularlos, el entrevistado debe contar con ayudas metodológicas, que es la razón por la cual se aplican aquí tipos diferentes de preguntas... (p.95).

3.5 Técnicas de Procesamiento y Análisis de la Información

En esta fase la reflexión es indispensable, por eso el uso de las técnicas de procesamiento y análisis de la información son muy importantes. El procesamiento y análisis de la Información para (Kolb, 2012:23), es “una tarea ardua en trabajo que requiere que el investigador/a invierta tiempo en los procesos de análisis y recolección de datos”. De acuerdo a esto, para llevar a cabo el proceso de análisis e interpretación de la información me basaré en la aplicación de técnicas que garanticen la fidelidad de las percepciones como investigadora frente a la diversidad de opiniones y acciones presentada por los informantes de la investigación.

Para ello, usaré la estructuración, categorización, triangulación y, contrastación para darle tratamiento a la información suscitada de la oralidad de los informantes clave. Requiero además emplear como apoyo al análisis de datos la “teoría fundamentada” que según Glaser y Strauss (2009), es el descubrimiento de la teoría a partir de los datos obtenidos sistemáticamente en la investigación social, además de valerme del “método comparativo constante” para desarrollar conceptos a partir de los datos codificados y analizados al mismo tiempo (Taylor & Bodgan, 1998).

En una primera fase realice la preparación, revisión y transcripción de los datos de forma detallada y revise minuciosamente para su análisis, a lo que Plummer, (1989), acota:

Las transcripciones deben ser mecanografiadas en el plazo más breve posible después de la entrevista, para que el proceso de análisis y la recopilación de datos puedan realizarse paralelamente. Se darán instrucciones al mecanógrafo sobre hasta qué punto se necesita una transcripción literal (; el énfasis es nuestro). (p.113)

3.5.1. Categorización

En esta fase se generaron las categorías que se extrajeron de los significados y conclusiones de los datos transcritos, que de acuerdo con Strauss y Corbin

(2008:66) lo definen como “los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación”. La categorización en la idea de Martínez (2006:135), demanda como condición precedente una relación estrecha y detallada del investigador en consonancia con la perspectiva del informante. Esto me permitirá detectar nuevos aspectos y matices a la par de aportarme nuevos significados. Este mismo autor señala que “tiene la finalidad de resumir el contenido de la entrevista en pocas ideas o conceptos más fáciles de manejar y de relacionar”. Para Miles y Huberman (1984:56) la categorización “representa la materia prima del análisis que permite establecer los datos significativos” y me permitirá agrupar la información recogida para hacer más fácil su procesamiento.

Una vez realizada la categorización de la voz de los informantes, procedí a asignar códigos a lo que Charmaz (2014) se refiere de la siguiente manera:

El código es el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado. Los mejores códigos son cortos, simples, precisos y analíticos. Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos pero a la vez en términos accesibles. Los códigos varían en cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación.(p. 341-342)

Al asignar códigos lo relacionaré con las iniciales del nombre dado a la categoría, lo cual es único y no se repite (ver cuadro 2), se irá realizando a la par la codificación de la información para tener una descripción más completa e ir excluyendo la información de menor relevancia. La codificación es usada para seleccionar la información que es importante para ser registrada, permitiendo al investigador desechar información irrelevante para el estudio Kawulich, (2005). Sea necesario considerar entonces el tipo de información que será valioso para mi estudio, en atención a ello Hernández y otros (2006) señala que en:

la codificación cualitativa el investigador considera dos segmentos de contenido, los analiza y compara. Si son distintos en términos de significado y concepto, de cada uno induce una categoría, si son similares, induce una categoría común. Los códigos por su parte identifican a las categorías que emergen de la comparación constante de segmentos o unidades de análisis.(p.448)

En este proceso asevera Holton (2007:266), que “la codificación lleva a la persona investigadora a conceptualizar el patrón subyacente en un conjunto de indicadores empíricos dentro de los datos como una teoría que explica lo que sucede en ellos”. Concretamente, adopté en esta investigación la definida por Strauss y Corbin (2002) para codificar y categorizar los que emergerá del estudio, acudiendo específicamente a la estrategia de codificación abierta (establecimiento de conceptos, propiedades y dimensiones), codificación axial (reagrupación de datos y relacionar categorías entre sí) y la codificación selectiva (unificación de categorías en “una” central”). Por tanto, “la categorización y codificación son momentos de un mismo proceso para establecer unidades de información significativas de un texto (Mejías, 2011:52).

Tabla 4. Descripción de la información de los discursos provenientes de los informantes clave.

n -	Entrevista Informante Clave	Categoría	Sub Categoría	Código
1				
2				
3				

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.5.2. Triangulación

Una vez realizada la categorización, se quiere con el proceso de triangulación enriquecer los hallazgos de la investigación como lo señala Ruiz (2012:332), pues "... busca descubrir nuevos elementos de un objeto ya analizado, aumentar su estándar de precisión y corroborar su consistencia". La triangulación es la mezcla de diferentes métodos, técnicas y variedad de datos referentes al mismo tema porque la restricción a una única fuente de información pone en riesgo su confiabilidad (Izcara-Palacios, 2014). Es necesario señalar que diversos autores han dejado su postura en cuanto a este tema, a lo que Flick (2007:243) argumenta es una "combinación de métodos, grupos de estudio, entornos locales y temporales y perspectiva teóricas diferentes para ocuparse de un fenómeno" y para lo cual como bien expone Pérez (2000), implica reunir una variedad de datos y métodos referidos al mismo tema o problema.

Ciertamente Bisquerra, R. (2000:126), sostiene que "es una técnica para analizar los datos cualitativos", al reunir y cruzar la información de manera dialéctica en el proceso investigativo. Es decir, como investigadora busco confirmar las interpretaciones de los informantes clave con la finalidad de darle carácter de validez a mi estudio. Para Denzin (1990:297), es como: "la aplicación y combinación de varias metodologías de la investigación en el estudio de un mismo fenómeno" a lo que advierte Taylor, S. y Bogdan, R. (2002:63), tributa a "establecer relaciones entre los distintos tipos de datos obtenidos durante la recolección de la información a fin de detectar posibles errores en el proceso".

Este proceso por lo antes descrito mejora el proceso de validez y fiabilidad en cuantos a sus criterios en la investigación, pudiendo identificar cuatro tipologías a saber según Denzin (2000): la metodológica, la de datos, la de

investigadores y, por último, la de teorías, las cuales se describen a continuación.

1. Triangulación metodológica, utiliza diferentes métodos y busca analizar un mismo fenómeno a través de diversos acercamientos. El arte de este tipo de triangulación consiste en dilucidar las diferentes partes complementarias de la totalidad del fenómeno y analizar por qué los distintos métodos arrojan diferentes resultados.

2. Triangulación de datos, consiste en la verificación y comparación de la información obtenida en diferentes momentos mediante las diferentes fuentes (Patton 2002).

3. Triangulación de investigadores, la observación o análisis del fenómeno es llevado a cabo por diferentes personas. Para dar mayor fortaleza a los hallazgos suelen utilizarse personas provenientes de diferentes disciplinas (Giacomini y Cook, 2000).

4. Triangulación de teorías, se establecen diferentes teorías para observar un fenómeno con el fin de producir un entendimiento de cómo diferentes suposiciones y premisas afectan los hallazgos e interpretaciones de un mismo grupo de datos o información (Patton 2002). Las diferentes perspectivas se utilizan para analizar la misma información y, por ende, poder confrontar teorías.

A la luz de lo anterior, consideré en mi estudio la triangulación de datos y de teorías para derivar hallazgos, es decir, los datos obtenidos entre informantes clave, fuentes teóricas que respaldan el estudio y así como tributo de la autora. La organización de la información obtenida, contrastación y elucidación interpretativa, permitió organizar la información por categorías de análisis emergentes y subcategorías, considerando puntos de incidencias y/o disidencias, las cuales resultaron de la información suministrada por los informantes clave. Los aspectos más relevantes de cada subcategorías y

categorías en función de su contrastación e interpretación, fueron expresada en una matriz (tabla 3).

Tabla 5.: Matriz de Organización de la información obtenida, comprensión e interpretación.

Comprensión e interpretación de la Categoría y Códigos:			
Subcategorías y Códigos:			
Información develada por los informantes clave			
Subcategoría Código	Información Develada		
	IC1	IC2	IC3
XXXX	XXXX		
XXXX		XXXX	
XXXX			XXXX
Comprensión:			
Interpretación:			

Fuente: Elaboración propia (2023)

3.5.3. Estructuración

En el proceso de estructuración deben distinguirse dos etapas, iguales en su proceso, pero desiguales en su objetivo, ellas son: la estructuración individual y la estructuración general. La primera se refiere a cada miembro o fuente de la información, mientras que la segunda se relaciona con todos los miembros o fuentes de información.

3.5.4. Contrastación

Esta fase de la investigación basará en relacionar y contrastar los resultados con estudios análogos que se desplegaron en el marco teórico referencial, para observar desde diversos matices o sobre marcos teóricos más amplios y poder advertir el significado verdadero de estudio. Señala Martínez (2004:77), que se trata de relacionar y contrastar sus resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el *marco*

teórico-referencial. En este sentido, la contrastación es un paso importante para validar las hipótesis y teorías formuladas tomando como base las ideas de los autores expuestos en el marco teórico, siendo la guía para buscar la esencia del fenómeno de estudio. Adosa Martínez (2009) que:

el mejor modo de comenzar la estructuración es seguir el proceso de integración de categorías menores o más específicas en categorías más generales y comprensivas. En última instancia, la estructura podría considerarse como una "gran categoría", más amplia, más detallada y más compleja, como el tronco del árbol que integra y une todas las ramas. Igualmente, debe considerarse como una ayuda inestimable la elaboración frecuente de diseños gráficos (con flechas, tipos de nexos, relaciones, etc.), ya que permiten integrar y relacionar muchas cosas y ayudan a captarlas en forma simultánea. (p.141)

Al contrastar los datos obtenidos con las hipótesis y teorías previas, se puede determinar si estas se ajustan o no a la realidad. La importancia de la contrastación radica en que permite asegurar la validez y fiabilidad de las teorías y modelos propuestos, lo que a su vez permite tomar decisiones informadas y fundamentadas en la realidad.

3.5.5. Teorización

En el proceso de teorización se formularan y desarrollaran teorías en vinculación a los datos obtenidos respecto de un sistema o fenómeno como lo sustenta Sandin (2003), al afirmar que teorizar implica construir una teoría, ampliarla y extenderla. Esto me permitirá descubrir y manipular categorías donde podre relacionarlas entre ellas y desarrollar ideas que pueden ser influenciadas por nuestra comprensión procedente de la realidad encontrada y el referencial teórico del cual se dispone para la reflexión y comprensión del fenómeno de estudio.

Para Martínez (2009)

El proceso de teorización utiliza todos los medios disponibles a su alcance para lograr la síntesis final de un estudio o investigación. Más concretamente, este proceso tratará de integrar en un todo coherente y lógico, los resultados de la investigación en curso, mejorándolo con los aportes de los

autores reseñados en el marco teórico referencial después del trabajo de contrastación. (p.142)

Para Rodríguez (2015), el proceso de teorización, o mejor conocido como construcción de teoría desde el discurso cualitativo, está sumamente vinculado con la categorización. Para cristalizar este proceso Strauss y Corbin (2002:159), señalan que “el investigador está trabajando con datos muy refinados, obtenidos comparando caso a caso y que son expresados como conceptos abstractos, por lo que “son abstracciones y representan las historias de muchas personas o grupos reducidas a términos altamente conceptuales”.

Muñoz (2003), sostiene que en el proceso de teorización se deben considerar los siguientes niveles:

1. Nivel 1: Corresponde a las Ciencias Positivas (física, Química, Biología) designa un sistema de expresiones universales. Este nivel se basa en la comprobación empírica, en la cual se ubican las siguientes teorías: Teoría Axiomática, Desarrollo formal, Grandes teorías, Generales, Teoría sustantiva. .

2. Nivel 2: Depende de la comprobación y verificación empírica, se centra en dominios más pequeños. Teoría Axiomática, Explicación Popular, Teorías formales y de rango intermedio, Particulares.

3. Nivel 3: Se refiere al intento de identificar los factores o variables que constituyen los determinantes más importantes de los fenómenos de una disciplina concreta. Este nivel se basa en: Constructos y teorías conceptuales, Teorías sustantivas

4. Nivel 4: Cualquier análisis más o menos sistemático de un conjunto de conceptos relacionados. Este nivel se basa en: Taxonomías o teorías descriptivas, Elementalísimo, Hipótesis formativas.

SENDERO ONTOLÓGICO IV

“La naturaleza nos ha dado las semillas del conocimiento, no el conocimiento mismo”.
Séneca

En este sendero, me aproximé hacia la comprensión de la realidad de forma subjetiva en interacción directa con los informantes clave, observando su realidad social construida desde un proceso dinámico la cual es representada en sus interpretaciones y su conocimiento cotidiano en diversas áreas. En esta misma línea, recogí las ideas emanadas de sus pensamientos con el mayor respeto sin calificar u opinar sobre sus opiniones tratando de obrar de acuerdo a la epojé, en la desconexión del mundo natural con la intención de que los informantes expresaran vivamente su trascendentalidad residual respecto a los tópicos tratados.

De tal forma que indagando en el proceso hermenéutico que se asocia con el mundo interno del significado, del lenguaje y la comunicación para la aprensión del fenómeno de estudio, realice tres entrevistas una por cada informante clave para un total de tres (3), y de sus voces germinó cada una de las categorías que brindo información sobre el sujeto en la ontología de su praxis educativa en los entornos educativos inclusivos del docente en la epísteme de la agroecología, atendéndolos mediante preguntas semi-estructuradas; la sistematización de la narrativa de las entrevistas se realizó a través de matrices identificadas y numeradas por fila para develar las categorías centrales que según refiere Strauss y Corbin (2002), “ consiste en todos los productos del análisis, condensados en unas cuantas palabras que parecen explicarnos de que trata la investigación” y subcategorías bajo cromatización mediante la asignación de un código descriptivo para identificarlas.(Matriz III)

Una vez registradas las entrevista procedí a establecer una matriz axial que de acuerdo a Strauss y Corbin (2002:199), es un mecanismo de codificación que permite “construir un relato sistemático, lógico e integrado, que debe especificar la naturaleza de las relaciones entre los acontecimientos y fenómenos significativos” donde se revela de forma visual el conjunto de categorías, subcategorías con sus códigos de lo emergido a través de los informantes claves. Para la codificación recurrí a las iniciales de la categoría abierta seguida de las iniciales de la categoría axial emergente identificado con la de los informantes clave en sucesión a las líneas donde se encuentra inserto el material transcrito para su ubicación textual [CACAIC1L00-000]. Conjuntamente, acromaticé la información relativa a las categorías emergidas con el fin de representar mejor la información proporcionando un color particular a cada categoría esgrimida. (Matriz I)

Matriz I. Sistemas de codificación de Categorías y Subcategorías Emergidas de los relatos de los Informantes clave.

Categoría	Sub Categorías	Código
<i>Entornos educativos inclusivos</i>	Inclusión Trabajo colaborativo Praxis docente Estrategias de aprendizaje Integración	Eeilc L() EeiTclc PdTplc EeiEalc Eeillc
<i>Saberes Agroecológicos</i>	Reciclaje Armonía con el ambiente Limitaciones en las actividades Practicas agroecológicas	SaRlc L() SaAcealc SaLalc SaPalc
<i>Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo</i>	Experiencias innovadoras Motivación Interes	OpasEilc L() OpasMilc

	Estimulación de habilidades cognitivas Experiencias significativas Saber pedagógico	OpasEhclc OpasEslc OpasSplc
Docencia	Conocimientos Conocimiento practico Participación social Planificación curricular	DClc L() DCplc DPslc DPclc

Fuente: Elaboración propia (2023)

Bajo la misma perspectiva cromatice los códigos que identifican a los informantes clave, cada uno de ellos con un matiz particular que conforman el universo de los sujetos cognoscentes. (Matriz II)

Matriz II. Cromatización de los Informantes Clave

Informante Clave	Color
<i>Informante Clave 1 (Ic1)</i>	
<i>Informante Clave 2 (Ic 2)</i>	
<i>Informante Clave 3 (Ic 3)</i>	

Fuente: Elaboración propia (2023)

Consecutivamente destaco la Categorización, Codificación y Cromatización en función de las diferentes expresiones que emergieron del estudio, y el cual muestro en la figura siguiente (fig.9):

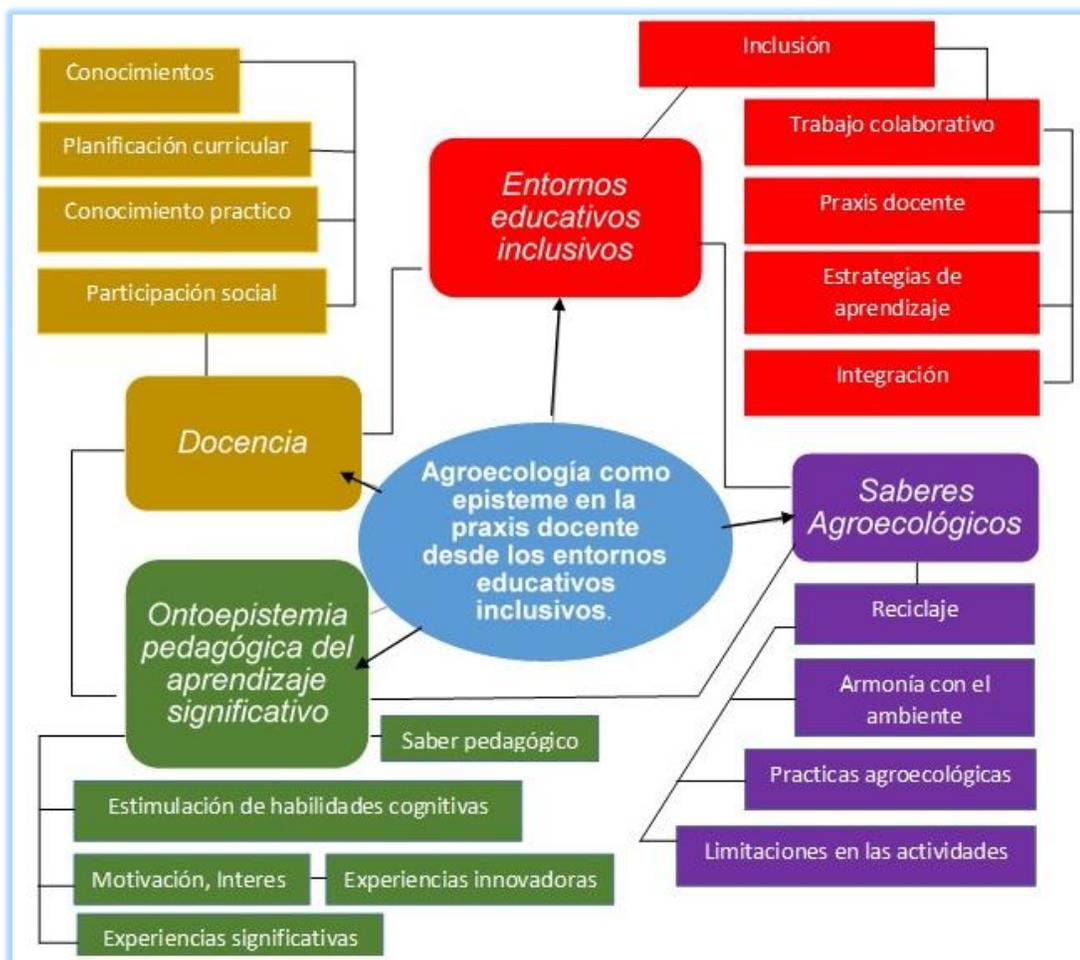


Figura 9. Categorización, Codificación y Cromatización de Categorías
Fuente: Elaboración propia (2023)

4.1. Matriz de Organización de la información obtenida, comprensión e interpretación

Articulando los discursos y aportes dialógicos de los informantes, al igual que la interacción de las vivencias y opiniones que tuve con ellos, me facilitaron analizar e interpretar las categorías y subcategorías que emergieron en este transitar investigativo, dicha información contiene la narrativa aportada por los mismos, como se muestra a continuación. Por lo antes planteado, la información recabada se organizó en matrices de análisis por entrevista, generando las siguientes:

Matriz III. Descripción de la información de los discursos provenientes de los informantes clave.

Categorización Informante Clave 1

Agroecología como epísteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos.

Hora: 8: 40 am

Lugar y Fecha: San Carlos, 24/03/2023

Nº	Registro descriptivo	Categorías	Subcategorías	Código
	Investigadora. Muy buenos días estimado colega, me gustaría realizarle algunas preguntas relacionada con la agroecología desde su mirada. ¿Pudieras compartirme algunas de sus experiencias agroecológicas realizadas en su práctica a docente?			
1	Informante clave lc1:			
2	Bueno, este primero			
3	que nada buenos días,			
4	gracias por tomar en			
5	consideración mi			
6	opinión. Yo creo que la			
7	agroecología es algo			
8	muy hermoso , eh y de			
9	compartirte una			
10	experiencia más que			
11	eso es decir que una			
12	de las cosas que más			
13	me llamo la atención			
14	de esa materia es el	Saberes	Reciclaje	SaRlc1 L14-
15	reciclaje porque de eso	Agroecológ		15
16	depende y pudimos	icos		
17	observar muchas,			
18	muchas cosas buenas,			
19	por lo menos a los	Entornos	Inclusión	Eeiilc1L19-
20	niños no teníamos	educativos		23
21	distingo que si eran	inclusivos		
22	especiales o niños			
23	normales verdad, le			
24	damos y trabajamos	Saberes	Reciclaje	SaRlc1 L24-
25	con esas tres R que	Agroecológ		28
26	llamamos nosotros en	icos		
27	el reciclaje, la			
28	reutilización y el reúso			
29	entonces no veíamos			

30	que ellos trabajaran de			
31	diferentes formas ehhh			
32	ellos trabajaban juntos,	Entornos	Trabajo	EeiTclc1
33	esa era una forma de	educativos	colaborativo	L32
34	colaborar con los niños	inclusivos		
35	que eran especiales y		Inclusión	Eeilc1 L33-
36	que nosotros sin			39
37	embargo recibían sus			
38	clases igual que los	Saberes	Armonía con el	SaAcealc1
39	niños normales, y	Agroecoló	ambiente	L40-42
40	bueno eso nos ayudó	gicos		
41	mucho en cuanto a			
42	mantener el aseo			
43	porque habían muchas			
44	cosas que se podían			
45	reutilizar y eso fue lo			
46	que hicimos.			
	Investigadora. ¿Cómo el conocimiento agroecológico facilita la adquisición y la fijación del aprendizaje en los entornos educativos inclusivos?			
47	Esta pregunta es muy			
48	interesante, y que me			
49	llama a la reflexión.			
50	Creo que la	Docencia	Conocimientos	DClc1 L50-
51	agroecología por ser			53
52	un conocimiento			
53	ancestral va de alguna			
54	manera con nosotros,			
55	solo debemos			
56	descubrir ese primer			
57	contacto con la tierra y			
58	sus elementos y de			
59	ellas aprendemos a			
60	estar relacionados con			
61	lo natural del ambiente			
62	a través de los sentidos			
63	aplicar estrategias que	Entornos	Estrategias de	EeiEalc1
64	los ayude aprender.	educativos	aprendizaje	L63-64
		inclusivos		
	Investigadora. ¿Qué relación considera existe entre experiencias agroecológicas y el aprendizaje significativo de los escolares en los entornos educativos inclusivos?			
65	Informante clave lc1:			
66	Con respecto a esa			

67	pregunta, creo que si			
68	hay una vinculación			
69	directa porque se			
70	facilita más los			
71	conocimientos, por			
72	ejemplo nosotros nos	Entornos	Praxis docente	PdTplc1
73	vamos directo a la	educativos		L72-78
74	práctica y yo creo que	inclusivos		
75	por lo menos en la			
76	práctica los niños			
77	aprenden más que en			
78	lo teórico, porque ehhh			
79	en la parte inclusiva		Estrategias de	EeiEalc1
80	tenemos que tomar en		aprendizaje	L79-83
81	cuenta los niños que			
82	tienen alguna dificultad			
83	en los aprendizajes y			
84	que con las practicas			
85	ellos captan más los			
86	conocimientos ,			
87	además esas	Saberes	Practicas	SaPalc1
88	actividades o	Agroecológ	agroecológicas	L87-90
89	experiencia	icos		
90	agroecológicas fuera			
91	del aula las recuerdan y			
92	las tienen en mente,			
93	aun en aula de clase a			
94	ellos les encanta salir			
95	fuera del salón porque			
96	captan más los			
97	conocimientos			
98	aprenden más que			
99	todo utilizando el			
100	ambiente natural,			
101	cuando salimos con los			
102	niños van captando			
103	todo, vamos a una			
104	caminata o expedición			
105	con los niños por			
106	ejemplo hacia un lugar			
107	histórico o un entorno			
108	montañoso , el rio o			
109	donde haya una			
110	corriente de agua, a			

111 112 113 114 115 116 117 118 119 120 121 122	ellos les causa mucho interes, porque ellos solo van preguntando, les despierta el interes a los niños, preguntando qué esto?, como se llama esto? Para que es esto? Ves, entonces yo creo que si es muy pero muy importante su relación con los aprendizajes.	Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo	Motivación ,Interes	OpasMilc1 L110-115
	/+ 20 1/8528/85200000.00.3 700*967			
	Investigadora. ¿Cómo crees que la agroecología influye en el proceso de aprendizaje?			
123 124 125 126 127 128 129 130 131 132 133 134 135 136 137 138 139 140 141 142 143 144 145 146 147	Informante clave Ic1: Yo creo que la agroecología es una ciencia, donde nosotros prácticamente a través de la agricultura ecológica porque ehhh vamos adquiriendo y aprendizaje para luego ser multiplicado a los niños nosotros los docentes y luego se los trasmitimos a los niños para que ellos van aplicándolas en cuanto a los cultivos, a la conservación, porque no solamente hay que cultivar también tenemos que conservar. Bueno y te voy a contar que tuve un caso de un niño, bueno que ya está en la parte de básica, era un	Saberes Agroecológicos	Practicas agroecológicas Conservación ambiente	SaCalc1 L127-131 SaPalc1 L138-143

148	niño que estaba en			
149	tercer grado y no te			
150	leía, no leía y fíjate que			
151	fue tan sencillo			
152	enseñarlo a leer eh			
153	identificando las			
154	plantas en el huerto, el			
155	niño se le despertó lo	Ontoepiste	Motivación	OpasMilc1
156	de leer pues y escribir,	mia	Interes	L154-155/
157	que el niño se colocaba	pedagógica		
158	después en el huerto a	del		
159	leer el nombre de las	aprendizaje		
160	plantas y yo decía pero	significativo		
161	bueno este niño si			
162	antier no sabía leer y			
163	que paso, yo pensé que			
164	era por algo que tenía y			
165	le colocaba nombre y él			
166	se ponía y leía, ah			
167	maestra este es			
168	orégano, ah esto es			
169	albahaca, y entonces él			
170	iba leyendo y leyendo y			
171	vi que se le despertó la			
172	motivación por la			
173	lectura. A los tres días			L170-172
174	los padres me dijeron			
175	que estaban			
176	sorprendidos por el			
177	avance que se veía en			
178	el niño.			
	Investigadora. ¿Cuál es su opinión de la concepción agroecológica para el aprendizaje significativo en los entornos educativos inclusivos?			
179	He visto con mucha			
180	satisfacción y alegría			
181	que mis estudiantes se			
182	sienten entusiasmados	Ontoepiste	Motivación	OpasMilc1
183	y con motivación	mia	Interes	L181-183
184	cuando se les dice que	pedagógica		
185	van a realizar	del		
186	actividades fuera del	aprendizaje		
187	aula y relacionadas con	significativo		

188 189 190 191 192 193 194 194 195 196 197 198 199	la naturaleza, interes que se mantiene antes, durante y después, esto nos llama a la reflexión de que estas actividades están dejando en el niño un aprendizaje para toda la vida y que lo vemos materializado en la sensibilización que manifiestan hacia el medio ambiente.		Experiencias significativas	OpasEslc1 L192-195
	Investigadora. ¿De qué manera la agroecología puede ser orientada a la praxis docente en los entornos educativos inclusivos?			
200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217	Considero desde mi experiencia que la agroecología desde sus fundamentos puede ser incluida en los contenidos curriculares de todas las áreas de aprendizaje con actividades prácticas integradoras fuera del aula que le permitan socializar, compartir, realizar trabajo colaborativo entre los estudiantes.	Entornos educativos inclusivos	Integración Trabajo colaborativo	Eeillc1 L207-209 EeiTclc1 L214-215

Matriz IV. Descripción de la información de los discursos provenientes de los informantes clave.

Categorización Informante Clave 2

Agroecología como epísteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos.

Hora: 9:45 am

Lugar y Fecha: San Carlos, 15/04/2023

Nº	Registro descriptivo	Categorías	Subcategorías	Código
	Investigadora. Muy buenos días estimado colega, me gustaría realizarle algunas preguntas relacionada con la agroecología desde su mirada. ¿Pudieras compartirme algunas de sus experiencias agroecológicas realizadas en su práctica a docente?			
1	Informante clave lc2:			
2	Buenos días, la			
3	experiencia que tengo			
4	como docente las más			
5	satisfactoria es la			
6	integración de todos	Docencia	Participación social	DPslc2 L5-10
7	comenzando por la			
8	familia, comunidad,			
9	institución educativa y			
10	otros entes. Cuando			
11	logras como docente			
12	involucrarlos a todos,			
13	sientes que el transitar			
14	por esta vida			
15	transmitiendo			
16	conocimientos es	Docencia	Conocimientos	DClc2 L15-16
17	plena; considero que			
18	no he arado en el mar			
19	y que en un futuros			
20	nuestros niños			
21	recogerán esos frutos.			
22	Dentro de estas			
23	experiencia			
24	innovadoras te puedo			
25	decir que los niños			
26	han trabajado con el			

27	huerto ecológico,	Saberes	Practicas	SaPalc2
28	semilleros	Agroecológicos	agroecológicas	L26-31
29	artesanales,			
30	recorridos naturales,			
31	caminatas turísticas			
32	donde se han podido			
33	relacionar con su			
34	ambiente natural			
35	donde viven, con el			
36	sol, el agua, la			
37	vegetación y los			
38	diferentes ecosistema			
39	y han podido valorar			
40	los recursos	Saberes	Conservación	SaCalc2
41	naturales, su	Agroecológicos	Ambiente	L39-42
42	alimentación y salud			
43	en el tiempo.			
	Investigadora. ¿Cómo el conocimiento agroecológico facilita la adquisición y la fijación del aprendizaje en los entornos educativos inclusivos?			
44	Desde que trabajo en			
45	el área de ambiente			
46	en la institución he			
47	presenciado y vivido			
48	desde la práctica			
49	como desde la			
50	agroecología el niño	Ontoepistemia	Motivación	OpasMilc
51	se motiva a aprender,	pedagógica del	Interes	2 L49-51
52	facilita de forma	aprendizaje		
53	asertiva el proceso	significativo		
54	cognitivo hasta lo		Estimulación	OpasEhcl
55	conductual, es un		de	c2 L53-
56	aprendizaje constante		habilidades	55
57	desde que llegan a la		cognitivas	
58	escuela están			
59	rodeados de			
60	elementos naturales			
61	que los induce a tener			
62	curiosidad por todo lo			
63	que los rodea, tanto			
64				

65	en la escuela y su comunidad.			
	Investigadora. ¿Qué relación considera existe entre experiencias agroecológicas y el aprendizaje significativo de los escolares en los entornos educativos inclusivos?			
66	Informante clave lc2:			
67	Pudiera comentarte			
68	que desde mi			
69	experiencia creo			
70	existe una relación			
71	estrecha, porque se			
72	logra a través de la			
73	estimulación de la	Ontoepistemia	Estimulación	OpasEhcl
74	parte sensorial que	pedagógica del	de	c2 L73-80
75	despierta la	aprendizaje	habilidades	
76	sensibilidad de los	significativo	cognitivas	
77	sentidos a través del			
78	contacto con las			
79	diferentes texturas,			
80	colores, ruidos que le			
81	ayudan al escolar a			
82	fijar conceptos de			
83	manera fácil y rápida y			
84	más aún en la			
85	socialización con sus	Entornos	Trabajo	EeiTclc2
86	compañeros y el	educativos	colaborativo	L85-86
87	entorno. Los niños se	inclusivos		
88	sienten parte de su			
89	entorno natural y	Saberes	Conservación	SaCalc2
90	comprometido a	Agroecológicos	Ambiente	L89-91
91	cuidarlo y es ahí			
92	donde el maestro se			
93	convierte en			
94	guardianes y			
95	multiplicadores de los	Ontoepistemia	Saber	OpasSplc
96	saberes que	pedagógica del	pedagógico	2 L94-96
97	enriquecerán con	aprendizaje		
98	experiencias	significativo		
99	significativas la vida		Experiencias	OpasEslc
100	de los niños. Nuestro		significativas	2 L98-
101	trabajo como			100

102	docentes es transmitir			
103	de una forma sencilla	Docencia	Conocimiento	DCplc2
104	y practica		practico	L102-105
105	conocimiento al niño y			
106	la agroecología	Ontoepistemia	Motivación	OpasMilc
107	despierta la	pedagógica del	,Interes	2 L106-
108	creatividad, la	aprendizaje		109
109	curiosidad, el	significativo		
110	preguntarse cómo o			
111	porque? al ser			
112	relacionada con la			
112	naturaleza,			
113	almacenan en su		Experiencias	OpasEslc
114	memoria experiencias		significativas	2 L113-
115	y sensaciones únicas			115
116	que se ve reflejada en			
117	cada rostro alegre y			
118	en el brillo de sus ojos.			
119	Los niños que	Entornos	Integración	Eeillc2
120	presentan dificultades	educativos		L119-125
121	para aprender se	inclusivos		
122	muestran atentos y			
123	emocionados al igual			
124	que sus otros			
125	compañeros a la hora			
126	de hacer actividades			
127	en espacios verdes o			
128	al aire libre, viendo su	Ontoepistemia	Motivación	OpasMilc
129	interes terminada la	pedagógica del	,Interes	2 L128-
130	clase, muchas veces	aprendizaje		130
131	quieren seguir en	significativo		
132	esos espacios para			
133	más actividades			
	Investigadora. ¿Cómo crees que la agroecología influye en el proceso de aprendizaje?			
134	Informante clave lc2:			
135	Desde mi punto de			
136	vista, creo que la			
137	agroecología influye o			
138	impacta de forma			
139	positiva el aprendizaje			

140	de los escolares			
141	porque he vivenciado			
142	desde la práctica que	Saberes	Prácticas	SaPalc2
143	ellos disfrutaban hacer	agroecológicos	agroecológicas	L142-150
144	caminatas al aire libre			
145	para recolectar			
146	semillas, comparten			
147	desde lo físico y			
148	emocional sembrar,			
149	cuidar las plantas y			
150	cosechar sus frutos.			
151	Sin embargo te puedo			
152	decir que la mayoría			
153	de las instituciones			
154	educativas, no			
155	disponen de un			
156	espacio para los			
157	huertos escolares y	Saberes		SaRlc2
158	áreas para el reciclaje	Agroecológicos	Reciclaje	L157-158
159	siendo actividades de			
160	importancia para su			
161	formación y no todos	Entornos	Praxis	PdTplc2
162	los docentes se	educativos	docente	L161-
163	muestran dispuestos	inclusivos		1167
164	a trabajar la parte de			
165	agricultura no sé si por			
166	desconocimiento o			
167	interés. Nuestra			
168	acción pedagógica			
169	debería estar			
170	orientada hacia una			
171	mayor participación	Docencia	Participación	DPslc2
172	social y priorizar los		social	L171-172
173	entornos naturales en			
174	los contextos			
175	educativos para que			
176	los niños tengan más			
177	herramientas para la			
178	adquisición de sus			
179	conocimientos.			
180	También pienso que			

181 182 183 184 185 186 187 188 189 190 191 192 193 194 195 196 197	solo nombrarle a los niños la palabra agroecología ellos ya lo relacionan con la naturaleza haciendo que traigan de sus recuerdos cualquier experiencia que tengan, los niños muestran alegría y entusiasmo y como formadores debemos aprovechar eso para su aprendizaje, que permanecerá en su memoria al realizar otras actividades.	Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo	Saber pedagógico	OpasSplc 2 L191-194
	Investigadora. ¿Cuál es su opinión de la concepción agroecológica para el aprendizaje significativo en los entornos educativos inclusivos?			
198 199 200 201 202 203 204 205 206 207 208 209 210 211 212 213 214 215 216 217 218	Que acertada esa pregunta, dada la situación país considero que desde la agroecología se puede incentivar y motivar al niño al cuidado del ambiente, a una producción más sana de alimentos que son objetivos de los contenidos de las unidades curriculares a la par de que a través de las actividades en la naturaleza y por la naturaleza, se promueve el trabajo integrador y colaborativo de los	Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo Entornos educativos inclusivos	Motivación Interes Trabajo colaborativo	OpasMilc 2 L201-204 EeiTclc2 L215-218

219	niños y niñas con su			
220	entorno educativo,			
221	familiar y comunidad.			
222				
	Investigadora. ¿De qué manera la agroecología puede ser orientada a la praxis docente en los entornos educativos inclusivos?			
223	Nuestra praxis			
224	docente en el diario			
225	quehacer desde la			
226	agroecología puede	Docencia	Conocimientos	DCIc2
227	estar llena de retos e			L225-228
228	innovaciones, así			
229	como de limitaciones	Saberes	Limitaciones	SaLalc2
230	por los espacios de	Agroecológicos	en las	L229-232
231	terreno, insumos y		actividades	
232	herramientas para las			
233	actividades de los			
234	estudiantes sobre			
235	todo aquellos niños y			
236	niñas que requieren	Entornos	Estrategias	EeiEalc2
237	de más tiempo y	educativos	de	L236-239
238	diversas estrategias	inclusivos	aprendizaje	
239	para aprender, creo			
240	que se debe retomar o			
241	darle uso productivo a			
242	los patios y espacios			
243	de tierra en las			
244	escuelas para que los			
245	niños mediante los			
246	huertos ecológicos			
247	pongan en práctica el	Saberes	Practicas	SaPalc2
248	cuidado y producción	Agroecológicos	agroecológicas	L248-250
249	de la tierra.			

Matriz V. Descripción de la información de los discursos provenientes de los informantes clave.

Categorización Informante Clave 3

Agroecología como episteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos.

Hora: 2:00 pm

Lugar y Fecha: San Carlos, 10/06/2023

Nº	Registro descriptivo	Categorías	Subcategorías	Código									
	Investigadora. Muy buenos días estimado colega, me gustaría realizarle algunas preguntas relacionada con la agroecología desde su mirada. ¿Pudieras compartirme algunas de sus experiencias agroecológicas realizadas en su práctica a docente?												
1	Una de las experiencias innovadoras educativas agroecológicas con los niños y niñas realizada en la escuela es que siempre se ha trabajado con los huertos escolares, utilizando para su construcción material de provecho y abonos orgánicos. Esto se hace sin alterar al ambiente y la selección de las semillas para la siembra se hace de forma artesanal obteniendo un cultivo netamente natural sin químicos.	Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo	Experiencias innovadoras	SaPalc3 L1-6									
2													
3													
4													
5													
6													
7													
8													
9					Saberes Agroecológicos	Practicas agroecológicas	SaPalc3 L9-11						
10													
11													
12													
13													
14								Reciclaje	SaRlc3 L13-15				
15													
16													
17										Armonía con el ambiente	SaAceal c3 L17-118		
18													
19													
20													
21													
22												Practicas agroecológicas	SaCalc3 L21-25
23													
24													
25													
	Investigadora. ¿Cómo el conocimiento agroecológico facilita la adquisición y la fijación del aprendizaje en los entornos educativos inclusivos?												

26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56	La práctica de actividades relacionadas con la agroecología por ser mayormente en la naturaleza, en espacios abiertos donde están presente suelo, agua y vegetación suman un cumulo de experiencias que los estudiantes recordaran en sus memorias y serán el reflejo para seguir las practicando. El despertar de los sentidos y su estimulación a través de los elementos naturales considero son una estrategia invaluable para fijar en los estudiantes aprendizajes dentro de los valores de compañerismo e integración.	Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo	Experiencias significativas	OpasEsl c3 L36-40
	Investigadora. ¿Qué relación considera existe entre experiencias agroecológicas y el aprendizaje significativo de los escolares en los entornos educativos inclusivos?			
57 58 59 60 61 62 63 64 65 66	Creo que inculcándoles a los niños la mejor práctica agroecológica desde la etapa inicial donde no alteren al ambiente haciéndole entender que no se deben	Saberes agroecológicos	Practicas agroecológicas Armonía con el ambiente Practicas agroecológicas	SaPalc3 L54-56 SaAceal c3 L63-64 SaPalc3 L66-70

67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77	utilizar productos químicos para el desmalezado y erradicar las plagas esto les permitirá obtener un aprendizaje significativo en cuanto a la protección de la madre tierra.	Ontoepistemía pedagógica del aprendizaje significativo	Experiencias significativas	OpasEsl c3 L71-74
	Investigadora. ¿Cómo crees que la agroecología influye en el proceso de aprendizaje?			
78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99	yo creo que a través de estas prácticas los niños son más motivados a aprender cualquier asignatura ya que a ellos les gusta el trabajo de campo y relacionarse con el ambiente natural. Es importante que en los programas educativos se planifique en todas las áreas de aprendizaje la agroecología, como elemento esencial para el cuidado del planeta tierra y su hábitat existente en ella.	Ontoepistemía pedagógica del aprendizaje significativo Entornos educativos inclusivos Docencia Saberes Agroecológicos	Motivación, interés Trabajo colaborativo Planificación curricular Armonía con el ambiente	OpasMil c3 L81-83 EeiTclc3 L84-85 DCIc3 L88-94 SaAceal c3 L96-99
	Investigadora. ¿Cuál es su opinión de la concepción agroecológica para el aprendizaje significativo en los entornos educativos inclusivos?			
100 101 102 103 104 105	Te puedo decir con seguridad que para que el aprendizaje sea significativo debe estar inmerso de condiciones para	Ontoepistemía pedagógica del aprendizaje significativo	Experiencias significativas	OpasEsl c3 L101-103

106	que el niño reserve			
107	en su memoria su			
108	aprendizaje, con			
109	esto te quiero decir			
110	que la concepción			
111	agroecológica			
112	brinda al niño estar			
113	en contacto directo			
114	con el ambiente y			
115	sus elementos, lo			
116	que le va a permitir			
117	internalizar que			
118	debe cuidarlo y			
119	respetarlo para estar			
120	en armonía con la	Saberes	Armonía con el	SaAceal
121	madre tierra	Agroecológicos	ambiente	c3
122	haciendo que ese			L120-
123	aprendizaje no se le			121
124	olvide sino que más			
125	bien añada más			
126	elementos para			
127	fortalecerlo.			
	Investigadora. ¿De qué manera la agroecología puede ser orientada a la praxis docente en los entornos educativos inclusivos?			
128	Actualmente te			
129	puedo decir con			
130	propiedad que falta	Saberes	Limitaciones	SaCalc3
131	amor hacia la	Agroecológicos	en las	L130-
132	naturaleza y existe		actividades	134
133	la necesidad de			
134	recursos materiales,			
135	pareciera que es			
136	más fácil por			
137	ejemplo comprar un			
138	producto químico			
139	que elaborarlo			
140	orgánicamente para			
141	fertilizar o controlar			
142	plagas, es decir	Docencia	Conocimientos	DCIc3
143	hace falta más			L142-
144	capacitación			146
145	docente en cuanto a			
146	la agroecología para			

147	que se puedan			DCplc3
148	poner en practica		Conocimiento	L141-
148	desde la		practico	144
149	sensibilización y			
150	conciencia.			
151	Estamos llamados			
152	los docentes a ser		Conocimientos	DCplc3
153	luces de vitamina			L152-
154	natural para			154
155	nuestros			
156	estudiantes.			

4.2. Organización de las categorías y subcategorías emergentes. Triangulación de la información.

De estas categorías apriorísticas y emergentes, se obtienen las categorías abiertas o selectivas, donde subyacen las subcategorías que integran los modelos cognoscentes en las revelaciones para encarar realidades alternativas de la agroecología en la praxis del docente de naturaleza noosférica, como lo señala Ugas (2006:94): lo noosférico “está presente en toda visión, concepción, transacción entre sujetos humanos con el mundo externo, con los demás sujetos y, en fin, consigo mismo”.

En este sentido, Taylor, S. y Bogdan, R. (2002, p.63), estima que la triangulación permite “establecer relaciones entre los distintos tipos de datos obtenidos durante la recolección de la información a fin de detectar posibles errores en el proceso”. Es decir, el investigador busca confirmar sus interpretaciones o conclusiones con la finalidad de darle carácter de validez a su análisis.

De la exégesis de estas tipologías se atiende un campo concatenado que revelan los principios en la praxis docente y darán carácter pragmático de lo particular empírico a la autorreflexión universal del sujeto propiciando el desglose del valor epistémico de la agroecología en los entornos educativos inclusivos. De la estructuración e interpretación de la información obtenida

florecieron cuatro (04) categorías emergentes, las cuales destacan: (1). Entornos educativos inclusivo. (2). Saberes Agroecológicos. (3). Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo. (4). Docencia.



Figura 10. Trama de categorías de la agroecología como episteme en la praxis docente desde los entornos educativos inclusivos.

Por lo que las matrices siguientes registran la información suministrada por cada uno de los informantes clave para obtener las categorías y subcategorías, a fin de proceder a su comprensión e interpretación como está expuesto en las intencionalidades de mi investigación.

Tome en cuenta todas las dimensiones que integran las vivencias que me llevaron a diversos enunciados holopráxicos de cada una de las categorías de acuerdo a su connotación, en las que se reconocen indicios que apuntan a particularidades concretas de cada categorías así como de las subcategorías y desde la heurística realizar un pensamiento lateral que emane de la experiencia de los docentes sujetos de estudio focalizado en la agroecología (Matriz VI).

4.2.2 Categoría: Entornos educativos inclusivos.

Basada en los discursos expresados por los informantes clave, apareció la categoría axiológica: Entornos educativos inclusivos, fruto de la conexión de cinco subcategorías: Inclusión, Trabajo colaborativo, Praxis docente, Estrategias de aprendizaje, Integración, cuyos sentires puntualizo seguidamente:

4.2.2.1. Convergencia interpretativa de la categoría: Entornos educativos inclusivos.

La escuela es el espacio donde se desarrolla la formación académica formal de los escolares, en ella convergen espacios para el aprendizaje y formación integral de los niños y niñas que por mucho tiempo fueron entornos para niños considerados “normales”. En el devenir del tiempo, las legislaciones actuando en concordancia con las necesidades especiales que presentan los estudiantes, estos entornos se han volcado en asumir una escuela más inclusiva. En este horizonte, Merino (2009), señala que los entornos educativos inclusivos es un modelo de escuela centrado en la comunidad que posibilita a cada individuo desarrollarse en igualdad de condiciones como persona y como ciudadano, que promueve y desarrolla procesos educativo-sociales equitativos, y que ayudan al hombre a construir y desarrollar su proyecto de vida individual y ciudadano.

En términos generales, el contexto de entornos educativos inclusivos comprende la visión hacia la diversidad vislumbrando una infraestructura y condiciones materiales adaptados para que cada persona pueda aprender, desarrollar un currículo flexible, con significancia en la formación docente en el aprendizaje académico, así como en el desarrollo socioemocional y ciudadano, desarrollo de procesos de aprendizaje pertinentes al contexto educativo y cuenta con un clima escolar seguro donde cada persona es bienvenida para lograr su aprendizaje.

Seguidamente esgrimo los argumentos esbozados por los informantes clave, al expresar:

Matriz VI

Triangulación de la información de la categoría: Entornos educativos inclusivos (Eei), y sub categorías generadas.

Subcategoría	Información Develada		
	IC1	IC2	IC3
<p>Inclusión (I) Eeilc1 L19-23</p> <p>Eeilc1 L33-39</p>	<p>...por lo menos a los niños no teníamos distingo que si eran especiales o niños normales ...</p> <p>...forma de colaborar con los niños que eran especiales y que nosotros sin embargo recibían sus clases igual que los niños normales.</p>		
<p>Trabajo (Tc) colaborativo</p> <p>EeiTclc1 L32 EeiTclc1 L212-213</p> <p>EeiTclc2 L85-86 EeiTclc2 L215-218 EeiTclc3 L84-85</p>	<p>...ellos trabajaban juntos...</p> <p>... realizar trabajo colaborativo...</p>	<p>...socialización con sus compañeros...</p> <p>...se promueve el trabajo integrador y colaborativo...</p>	<p>...les gusta el trabajo de campo y relacionarse con el ambiente natural</p>
<p>Praxis docente (Pd)</p> <p>PdTplc1 L72-78</p>	<p>...nosotros nos vamos directo a la práctica y yo creo que por lo menos en la práctica los niños aprenden</p>	<p>...no todos los docentes se muestran dispuestos a trabajar la parte de agricultura no sé si por</p>	

PdTplc2 L161-167	más que en lo teórico...	desconocimiento o interés.	
Estrategias de aprendizaje (Ea) EeiEalc1 L63-64 EeiEalc1 L79-83 EeiEalc2 L236-239	... aplicar estrategias que los ayude aprender. ...parte inclusiva tenemos que tomar en cuenta los niños que tienen alguna dificultad en los aprendizajes...	...requieren de más tiempo y diversas estrategias para aprender...	
Integración (I) Eeillc1 L207-209 Eeillc2 L119-125 Eeillc3 L54-56	...con actividades prácticas integradoras...	Los niños que presentan dificultades para aprender se muestran atentos y emocionados al igual que sus otros compañeros los valores de compañerismo e integración.

Desde la visión de los informantes clave, los entornos inclusivos deberían ser espacios donde los escolares independientemente de sus características y necesidades cognitivas sean tomados en cuenta y no segregados ...por lo menos a los niños no teníamos distingo que si eran especiales o niños normales (Eeilc1 L19-23), se deja ver al respecto que una escuela inclusiva debe ser un entorno de no discriminación y selección de ningún tipo, donde su labor pedagógica sea la integración de la diversidad.

Al mismo tiempo, los informantes comparten sus experiencias desde el trabajo colaborativo al precisar que...ellos trabajaban juntos... (EeiTclc1 L32; EeiTclc1 L212-213), siendo una estrategia de integración en el desarrollo de las áreas académicas (...se promueve el trabajo integrador y colaborativo...; EeiTclc2 L215-218) en el trabajo práctico al aire libre y en espacios naturales.

(...les gusta el trabajo de campo y relacionarse con el ambiente natural; EeiTcl3 L84-85), discierno que en la educación inclusiva debe coexistir con el proceso creativo e innovador de los niños y niñas suscitando la participación activa en los entornos educativos.

Consideran además que la praxis docente es importante porque los niños aprenden más en lo teórico (PdTplc1 L72-78), lo que evidencia que desde lo práctico se minimiza las barreras que enfrentan los estudiantes para participar y aprender. Sin embargo, el informante clave alude...no todos los docentes se muestran dispuestos a trabajar la parte de agricultura no sé si por desconocimiento o interés (PdTplc2 L161-167), entorno a esto puedo inferir que los docentes ameritan más capacitación en el área agroecológica para que desde la formación docente se construya nuevos horizontes en el conocimiento y desde su praxis social interaccione con su realidad pedagógica y la transforme.

Aunado a esto, los informantes concuerdan que las estrategias de aprendizaje deben estar orientadas para su enseñanza...aplicar estrategias que los ayude aprender (EeiEalc1 L63-64), propuesta pedagógica que considero debe ser impulsada para fortalecer la educación inclusiva, *siendo una innovación de reforma esencial para la educación*. Por otra parte, los informantes consideran que la escuela debe ser ese espacio donde el niño encuentre la acogida para su aprendizaje...requieren de más tiempo y diversas estrategias para aprender... (EeiEalc2 L236-239), reflexiono que las estrategias de aprendizaje deberían ser orientadas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en las diversas áreas de aprendizaje el cual influirán en su proceso de codificación de la información el cual debe aprender, adoso en la misma dimensión la importancia e imprescindible que el hecho educativo encierre estrategias didácticas y científicas para llevar a cabo los principios pedagógicos de esta transversalidad curricular en relación con la agroecología.

Finalmente, es conveniente acotar que los informantes clave relacionan el proceso de integración...**con actividades prácticas integradoras...** (Eeillc1 L207-209), cabe considerar que la integración como proceso asegura el derecho de una educación de calidad en los estudiantes, debido a que procura que se cubran las necesidades especiales del estudiante y pueda ampliar el conocimiento en el contexto en el que vive. Es significativo advertir que los informantes expresan su valoración en cuanto a la integración escolar puesto que **Los niños que presentan dificultades para aprender se muestran atentos y emocionados al igual que sus otros compañeros...** (Eeillc2 L119-125), contexto que a través de las voces de los informantes se asemeja al sentir de los estudiantes al compartir en una escuela integradora, comprensiva y transformadora.

En este sentido, la creación de entornos educativos inclusivos en educación primaria implica la adopción de un enfoque comprensivo, la implementación de pedagogías inclusivas, la participación de la comunidad educativa, las adaptaciones curriculares y la formación docente. Estas estrategias y enfoques contribuyen a garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y desarrollarse en un ambiente inclusivo y respetuoso.



Figura 11. Representación Visual de la Categoría Entornos educativos inclusivos
Fuente: Elaboración Propia.

4.2.2.2 Compresión dialógica entre hallazgos y teoría

Del interactuar con los informantes, descifro que los entornos educativos inclusivos comprende la visión hacia la diversidad, sin que las diferencias físicas y /o cognitivas sean una limitante para aprender en estrecha relación con la población considerada “normal”, los docentes desde su práctica pedagógica asumen su rol de facilitador de conocimientos desde una mirada empática ante la diversidad. Además afirma Arnaiz (2003:142), que se quiere “...conseguir un sistema de educación para todos, fundamentado en la igualdad, la participación y la no discriminación en el marco de una sociedad verdaderamente democrática”, fundamentado en las diferencias individuales de los escolares.

Al respecto, Gentile (2009) precisa que la “exclusión incluyente” es:

Un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (p.33)

Consecuentemente con las ideas expresadas, discuro que transformar el mundo de los contextos inclusivos la relación docente- discente demanda posiciones de intersubjetividad reflexivo desde lo disciplinar, lo axiológico, y ético para impactar realidades de forma significativamente positiva en la comunidad educativa, así como en el desarrollo socioemocional y ciudadano, esto de la mano con el desarrollo de procesos de aprendizaje pertinentes al entorno inclusivo mediante un clima escolar seguro donde cada estudiante es bienvenido para lograr su aprendizaje.

Considero importante lo que dice Puñales y Fundora, (2017:126) quienes afirman que “la atención a la diversidad en la escuela primaria supone una transformación en su concepción, constituye un modo de actuación, más que humano, justo”, esto referencia que la educación inclusiva abre caminos de

“igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y el punto de llegada” (Mancebo & Goyeneche, 2010:20). Pienso que bajo esta dimensión la praxis de aprehender debe ser emancipadora capaz de gestionar de otro modo de ser y hacer.

En este matiz de ideas Redondo (2006), expresa:

Estas fronteras de exclusión atraviesan el campo de lo educativo. (...) Al mismo tiempo, afectan de modo particular a aquellas escuelas que se hallan en barriadas signadas por la pobreza extrema; en tanto fronteras, pueden constituirse sólo en límite, en imposibilidad... pero también en pasaje y como contrapunto, en encuentro o lazo.”(p.77)

Desde esta perspectiva la inclusión educativa requiere abordar pasos agigantados en la consideración de las diversas dimensiones que asienten en el educando las competencias básicas necesarias para el grado académico y en la adquisición de destrezas y competencias exigidas, sin menos cabo de su condición para aprender. Están palpables, experiencias educativas puestas en prácticas en La Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, con sus Aula en la Naturaleza (citado en Liqueste 2017:15) donde se “favorece el aprendizaje y la convivencia de discentes de diferentes procedencia contribuyendo de este modo a la consecución del máximo grado de inclusión y normalización en un entorno educativo no formal y en contacto directo con la naturaleza”.

Es preciso señalar que los informantes enfatizan la dinámica del trabajo colaborativo como medio integrador entre los educandos y las actividades a realizar, coincido con Camacho (2018), al mencionar que trabajar de forma colaborativa todos los estudiantes interactúan mientras realizan diversas actividades para lograr un objetivo común y se propicia el que aprendan a respetar las diferencias de los demás y a valorar la diversidad. Desde mi perspectiva el trabajo colaborativo en las escuelas primarias puede ser una

herramienta poderosa para promover la inclusión y garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad.

Bajo el mismo orden de ideas, Lucero (2003) atañe que desde el trabajo colaborativo se favorece el desarrollo personal y social, recayendo la responsabilidad de forma equitativa en los participantes. Coincidiendo con lo que afirma Johnson (1999) que abordar el trabajo colaborativo en la infancia se facilita un sistema de interacciones, que crea e induce la influencia equitativa entre los integrantes de un equipo. Por otro lado tal realidad, permite desde la simplicidad de la naturaleza enriquecer su aprendizaje en valores que serán punto clave para su convivencia desde los entornos inclusivos.

En éste mismo orden de ideas, los informantes subrayan que por falta de interés o preparación los docentes no están listos a trabajar la agricultura de forma práctica en las instituciones, dicha postura orienta Vega (2009) pueden repercutir las actitudes de desinterés o rechazo a toda forma de inclusión que adoptan los educandos ante las aulas tradicionales de clase. Esta afirmación es confirmada por los informantes al señalar que en base a su experiencia esta situación se vivencia de cerca cuando los especialistas en el área de desarrollo endógeno cuentan por un lado con poco apoyo de los maestros de aulas, al no darle significancia a la agricultura ecológica como parte de los contenidos curriculares y por el otro, el hecho formativo se fundamenta en estrategias de producción convencional integradas a aspectos socioculturales.

Valoro desde mi perspectiva que las actitudes del docente son un factor clave en la promoción de la inclusión educativa. Si los docentes tienen actitudes positivas hacia la inclusión, esto puede fomentar la participación y el aprendizaje de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Apunta el plan de estudio en Agroecología de la Universidad Nacional del Magisterio “Samuel Robinson”, a formar educadores y educadoras hacia el desarrollo endógeno creando un “escenario propicio para impulsar una nueva cultura, la nueva escuela, la educación socio-productiva necesaria”. (p.251).

Por otro lado, las actitudes negativas de los docentes pueden tener un impacto en la forma en que los estudiantes perciben la inclusión y pueden llevar a la resistencia o el rechazo de la misma, en este tenor manifiestan que van a la praxis desde lo agroecológico en las prácticas pedagógicas para fomentar una educación con pertinencia para el sector rural.

Dicho acontecimiento converge con lo esbozado por Carvajal (2009:10), quien recalca que en la praxis docente los maestros desarrollan “los saberes adquiridos durante su formación y vida profesional, integran conocimientos de otras áreas y generan nuevos”, que serán base para su cumulo de experiencias en la resolución de un entorno educativo inclusivo. Le confiero relevancia a lo expresado por Gallego y González (2014: 158), que advierte que “la formación del profesorado debe ser la base sobre la que se sostiene un sistema que pretende ser inclusivo”, añadido que debe abarcar todos los niveles de educación primaria y énfasis de cada una de las unidades curriculares.

En las ideas expuestas, resaltan que se hace necesario que se apropien y desarrollen estrategias de aprendizaje de acuerdo al contexto inclusivo y las han adaptado a sus planes curriculares, lo que discurre Montoya & Muñoz, (2009:5), es el medio a través del cual niñas, niños y jóvenes adquieren “herramientas psicosociales que les permitan acceder a estilos de vida saludables” y de ser preciso, expresa Conafe (2010:9), desarrollar “una propuesta de intervención pedagógica o de una canalización a instituciones especializadas, o ambas”. A estas orientaciones indica Granada et al. (2013: 55), que “las escuelas con acceso a una gran variedad de apoyos y a diversificadas estrategias de enseñanza pueden ser efectivas incluyendo a diversos estudiantes y manteniendo altos niveles de logros académicos”, bajo estas perspectiva los informantes coinciden que se requieren de distintas estrategias y requieren los estudiantes más tiempo para su aprendizaje dentro y fuera del aula.

Cabe subrayar que, para los informantes los estudiantes se muestran entusiastas cuando realizan actividades al aire libre y en contacto con la naturaleza motivando su participación y socialización entre los escolares. Tal escenario converge en lo expresado por Arismendy et al. (2009:67), quienes consideran que en “las instituciones integradoras se evidencian logros en habilidades sociales, específicamente en aspectos que tienen que ver directamente con la conducta, la participación y la independencia”, aspectos que se deben afianzar en el trabajo del niño dentro de su entorno escolar. También Fonseca, et al., (2020:3) recalca que la integración “un proceso que pretende unificar la educación ordinaria y especial, con el fin de ofrecer un conjunto de servicios educativos a todos los niños según sus necesidades de aprendizaje”.

Por otra parte, como expone Dadamia (2004), al referirse a la integración se habla de la aceptación del mundo diverso de los escolares, atendiendo a cada una de sus necesidades en la interacción con sus compañeros y entorno social para fortalecer las actitudes de respeto. A este contexto en particular, Blanco (2005), refiere que es preciso la disposición de los docentes en la adaptación en el currículo y esté preparado para educar en y para la diversidad en los entornos inclusivos de realidades particulares. Estos planteamientos esbozados, armonizan con lo que plantea Stainback y Stainback (1999), al señalar que en los entornos educativos los maestros deben procurar en sus acciones conscientes orientar a los escolares a internalizar sus diferencias con amor y respeto, y de esta forma puedan propiciar su participación activa y confianza en sí mismos.

Siguiendo en este razonamiento, Martínez y Vila (1999) puntualiza que la educación en la diversidad implica un proceso amplio y dinámico de construcción de conocimientos que surge a partir de la interacción entre personas distintas, afirmación que es vinculante con lo que manifiestan los informantes resaltando que a través de actividades prácticas integradoras los

niños y niñas se mostraron atentos para aprender nuevos conocimientos sin mostrar sus diferencias con los demás compañeros despertando en ellos los valores de compañerismo y socialización desde la diversidad.

4.2.3 Categoría: Saberes Agroecológicos

De la narración de ideas expresadas por los informantes clave, brotó la categoría Saberes Agroecológicos, la cual subyuga de la confluencia de cinco subcategorías: Reciclaje, Armonía con el ambiente, limitaciones en las actividades, Conservación del ambiente, y Prácticas agroecológicas, cuyas disquisiciones menciono a continuación:

4.2.3.1. Convergencia interpretativa de la categoría: Saberes agroecológicos.

Todos los pueblos tienen un saber que va intrínsecamente relacionado con su cultura, por tanto, está relacionado con la concepción de su existencia con el desarrollo de cómo viven y que necesariamente comprende la relación entre el hombre y el devenir histórico que lo rodea. Este saber es una claridad o virtud que se va gestando desde sus intereses en consonancia con la experiencia.

El saber que posea una persona proviene de cultivar la sabiduría, que de acuerdo a Rabotnikof (2022) es referente y guía respecto a lo que conoce y, se convierte en un maestro o en un individuo con la capacidad transmitir a otros la acumulación de saberes que ha aprendido a lo largo del tiempo. De igual manera la agroecología, es la disciplina que plantea el problema de la relación entre la sociedad y la naturaleza, que desde la visión de Sarandon (2014:55), comprende “una disciplina científica que reúne, sintetiza y aplica los conocimientos de la agronomía, la ecología, la sociología, la etnobotánica, economía ecológica y otras ciencias afines”. Efectivamente el saber agroecológico se vincula principalmente con la interacción entre el saber

empírico, el conocimiento científico y tecnológico desde el desarrollo sustentable de los sistemas agrarios de alimentación.

Es importante destacar que se pueden desarrollar actividades que involucren a diferentes actores de la sociedad, como estudiantes, docentes, familias y comunidades, para fomentar la conservación de los recursos naturales y la transición hacia la sostenibilidad. Es a través de los saberes que se pueden combatir las amenazas e impactos sobre el ambiente, tomando los fundamentos desde el enfoque agroecológico.

En términos generales, desde el contexto educativo los saberes agroecológicos pueden ser integrados en la educación primaria a través de propuestas educativas, pedagogías agroecológicas, enseñanza transformadora, intervención educativa agroecológica y la implementación de la agroecología escolar. Estas estrategias permiten que los niños adquieran conocimientos y valores relacionados con la agroecología y el cuidado del ambiente desde una edad temprana.

Inmediatamente plasmo las revelaciones dadas por los informantes clave, cuando opinan:

Matriz VII.

Triangulación de la información de la categoría: Saberes Agroecológicos (Sa), y sub categorías generadas.

Subcategoría	Información Develada		
	IC1	IC2	IC3
Reciclaje (R) SaRlc1 L13-15 SaRlc1 L24-28	... es el reciclaje... ...trabajamos con esas tres R que llamamos	...los huertos escolares y áreas para el reciclaje...	... su construcción material de provecho...
SaRlc2 L157- 158	nosotros en el reciclaje, la		

SaRlc3 L13-14	reutilización y el reuso ...		
Armonía con el ambiente (Acea)	... ayudó mucho en cuanto a mantener el aseo...		... se hace sin alterar al ambiente ...no alteren al ambiente para el cuidado del planeta tierra y su hábitat existente en ella. ... en armonía con la madre tierra...
SaAcealc1 L40-42			
SaAcealc3 L17-18 SaAcealc3 L63-64 SaAcealc3 L96-99 SaAcealc3 L120-121			
Limitaciones en las actividades (La)		...limitaciones por los espacios de terreno, insumos y herramientas...	...falta amor hacia la naturaleza y existe la necesidad de recursos materiales...
SaLalc2 L229-232 SaCalc3 L130-134			
Conservación ambiente (Ca) SaPalc1 L138-143 SaCalc2 L40-43 SaCalc2 L89-91	...a la conservación, porque no solamente hay que cultivar también tenemos que conservar.	...han podido valorar los recursos naturales, su alimentación y salud. ...su entorno natural y comprometido a cuidarlo...	

<p>Prácticas agroecológicas (Pa)</p> <p>SaPalc1 L87-90 SaCalc1 L127-131</p> <p>SaPalc2 L26-31 SaPalc2 L142-150 SaPalc2 L248-250</p> <p>SaPalc3 L9-11 SaCalc3 L21-25 SaPalc3 L54-56 SaPalc3 L66-70</p>	<p>...esas actividades o experiencia agroecológicas...</p> <p>...a través de la agricultura ecológica porque ehhh vamos adquiriendo y aprendizaje...</p>	<p>...con el huerto ecológico, semilleros artesanales, recorridos naturales, caminatas turísticas ...</p> <p>... práctica que ellos disfrutaban hacer caminatas al aire libre para recolectar semillas, comparten desde lo físico y emocional sembrar, cuidar las plantas y cosechar sus frutos.</p> <p>... en práctica el cuidado y producción de la tierra.</p>	<p>... se ha trabajado con los huertos escolares...</p> <p>...se hace de forma artesanal obteniendo un cultivo netamente natural sin químicos.</p> <p>... la mejor práctica agroecológica...</p> <p>... no se deben utilizar productos químicos para el desmalezado y erradicar las plagas...</p>
---	--	---	---

A continuación profundizaré sobre las subcategorías que favorecieron al emerger la actual categoría; y es a través de la percepción narrada por los informantes clave que se aprecia que los saberes agroecológicos es un conocimiento heredado donde manifiestan que la naturaleza es un legadopreciado que respetan y aman.

Para los informantes clave el uso del reciclaje en su praxis diaria es fundamental, ellos expresan que...trabajamos con esas tres R que llamamos nosotros en el reciclaje, la reutilización y el reuso... (SaRlc1 L24-28), lo que se ha convertido en una estrategia de aprendizaje significativa en los entornos

educativos. Nuestros informantes profieren una importante valoración por el reciclaje, porque para ellos se convierte en la acción que les permite recuperar, poder transformar y elaborar un nuevo material a partir de residuos, en la composición definitiva de actividades asignadas por los maestros y que forma parte del hacer del estudiante para afianzar su aprendizaje significativo.

Además resaltan que muchos de los elementos reciclados son utilizados para la construcción de...[los huertos escolares y áreas para el reciclaje...](#) (SaRlc2 L157-158), pequeño pero gran gesto que motiva a los estudiantes a cuidar, valorar y preservar sus recursos naturales de la comunidad e institución con actividades que enseñan a cuidar el planeta, alimentando esos valores ambientales en el uso del reciclaje.

En la siguiente narración, los informantes disertan sobre cómo se puede mantener la armonía con el ambiente... [para el cuidado del planeta tierra y su hábitat existente en ella](#) (SaAcealc3 L96-99), bajo esta línea discursiva se requiere que el niño se apropie de conductas valorativas para cuidar el medio ambiente, actividades que los maestros proponen y el cual... [ayudó mucho en cuanto a mantener el aseo...](#) (SaAcealc1 L40-42) de la institución y áreas circundantes de la comunidad repleta de recursos naturales. Esto ha permitido según su experiencia que los estudiantes tengan conciencia ambiental y mantener los recursos naturales en armonía con el ambiente, y de esta forma promover su conservación: del suelo, agua y aire de su contexto educativo y de la comunidad.

En este mismo orden de ideas, es significativo advertir que los informantes claves manifiestan la preocupación por la realización de las actividades agroecológicas en la escuela dadas a las...[limitaciones por los espacios de terreno, insumos y herramientas...](#)(SaLalc2 L229-232). En este horizonte de ideas, es importante tener en cuenta que la disponibilidad de espacio de terreno puede variar dependiendo del contexto y las condiciones específicas de cada lugar donde se encuentre la institución educativa, y que

aun contando con el recurso hídrico de fuentes naturales de agua no cuentan en la mayoría de las veces con el vital líquido en las instituciones por estar ubicadas en área rural para el mantenimiento de los huertos escolares, señalan además la escases de herramientas para las labores de cultivo. Sin embargo es importante acotar que aun disponiendo de espacio de terreno otras limitantes son vociferadas por los informantes al destacar que la...*falta amor hacia la naturaleza y existe la necesidad de recursos materiales...* (SaCalc3 L130-134), estas opiniones pueden estar relacionadas con la falta de concientización ambiental y de visión agroecológica como alternativa pedagógica, y el desafío de traducir los principios agroecológicos en estrategias prácticas. Revelan los informantes que es transcendental identificar estas limitaciones y buscar soluciones creativas para que sean adaptadas al contexto y promover la implementación de actividades agroecológicas en la escuela.

En consideración de las opiniones emitidas por los informantes clave, sobre la conservación del ambiente se estima en ellos la valoración que hacen a su entorno natural, lo cual se denota al expresar que...*no solamente hay que cultivar también tenemos que conservar* (SaPalc1 L138-143), cabe resaltar que ese conocimiento lo han heredado de sus ancestros tras la práctica constante lo que garantiza la sostenibilidad de sus recursos naturales y promover el equilibrio ecológico, fundamental para su conservación y promoción de prácticas sostenibles.

Vinculado a lo antes mencionado, en sus narraciones dejan al descubierto que...*han podido valorar los recursos naturales, su alimentación y salud* (SaCalc2 L39-42), Por otra parte, es importante hacer referencia que la conservación del ambiente puede contribuir a la valoración de los recursos naturales a través de la evaluación ambiental de proyectos educativos, la incorporación de la educación ambiental en el plan de estudios en las áreas de aprendizaje, así como reflexionar sobre la educación ambiental popular

como factor eficiente de cambio de ...su entorno natural y comprometido a cuidarlo...(SaCalc2 L89-91), desde acciones pedagógicas que apunte a evitar la contaminación del aire, cuidar la calidad del agua, y atesorar los recursos naturales como lo dejan saber de sus voces.

Ciertamente los informantes clave, revelan que las practicas agroecológicas son actividades... práctica que ellos disfrutaban hacer caminatas al aire libre para recolectar semillas, comparten desde lo físico y emocional sembrar, cuidar las plantas y cosechar sus frutos (SaPalc2 L142-150). Infiero desde esta perspectiva que las prácticas agroecológicas han sido un medio para que los estudiantes se relacionen de manera significativa con el ambiente aprendiendo en el entorno natural y a conservarlo.

Otra perspectiva de los informantes respecto a las prácticas agroecológicas es que...se hace de forma artesanal obteniendo un cultivo netamente natural sin químicos (SaCalc3 L21-25). Al interpretar la narración de los informantes clave, se reconoce la importancia de los valores que promueven las prácticas agroecológicas como “participar” en el sembrar, el cuidar y el cosechar; “asociar” la creatividad con la naturaleza y “envolverse” en el mundo orgánico. Actividades apoyadas en la agroecología que despertara en el niño su entusiasmo por aprender alineadas a los aprendizajes curriculares lo que contribuyen en el desarrollo de valores y actitudes sociales y de educación alimentaria.



Figura 12. Representación Visual de la Categoría Saberes Agrocológicos
Fuente: Elaboración Propia

4.2.3.2 Compresión dialógica entre hallazgos y teoría

Los saberes agrocológicos son el escenario que armoniza la ciencia y saberes culturales, en ellos se generan las relaciones entre la labor ancestral y una forma de vida sostenible, al mismo tiempo de anidar la cultura de las tradiciones alimentarias de las comunidades, haciendo aportes de herramientas innovadoras para un currículo más flexible en la construcción de nuevas orientaciones educativas. Al respecto, Piorski (2016: 51), añade que “el contacto con la naturaleza es nuestra puerta de entrada rumbo a esas reservas simbólicas de la producción humana”. Lo que considero favorece la configuración de nuevos contextos, donde los programas educacionales hagan uso de los saberes de la agroecología como una herramienta fundamental para aprehender en las áreas curriculares.

Este cambio de paradigma implica necesariamente generar un mayor desarrollo del sentido crítico y sus consecuentes cambios de comportamiento

que beneficien la transición hacia un modelo de desarrollo sustentable (Fonseca de Andrade, 2001), y atesorar experiencias de aprendizaje significativas perdurables en el tiempo que permitan a los niños percibir que hay vida en la naturaleza, una biótica llena de misterios, de semillas, de tierra, agua, y que tienen derecho a relacionarse con ella.

Puedo captar de la razón de los informantes que los saberes agroecológicos estudian no solo los métodos agrarios sino que engloban una estrategia alternativa a los múltiples problemas sociales y ambientales que ha forjado el modelo de agricultura llamada convencional, al respecto Bonilla (2016), destaca que el uso del reciclaje es una estrategia didáctica para la conservación y educación ambiental el cual se puede poner en práctica de manera cotidiana en el aprendizaje. En el mismo sentido, Traverso, Zegarra y Castillo (2022:569), coinciden que el reciclaje, genera “cambios importantes en su ambiente próximo, por la realización de prácticas culturales en pro del cuidado del área circundante, favoreciendo el proceso educativo, por la generación de un lugar agradable, aseado y sin amenazas”.

Esta idea secundada por la UNESCO en 1948, se empieza a considerar los temas ambientales en los espacios educativos inducidos por la creciente conciencia del detrimento ambiental. (Castro, Cruz & Ruiz, 2009). A este cambio de la agricultura convencional, la agroecología ha germinado como una escuela que significa un cambio de paradigma para una agricultura sustentable, en teoría y práctica (Callicott, 1988).

Igualmente, los informantes distinguen que la armonía con el ambiente es un lazo que ata la protección y cuidado del ambiente ligada indisolublemente a los recursos naturales de manera sustentable como fuente de su subsistencia. Tal significación, es sustentada por Morín (1999:100) quien señala que la idea “es integrar al hombre consigo mismo y con el universo”, integrando la armonía para causar mínimamente daño a la naturaleza al hacer mal uso de los recursos naturales y su diversidad. De hecho para Chantita (2007:2) “la

composición dentro del hogar tiene significativas implicaciones en la transmisión de los conocimientos y valores en los niños”, se enfatiza la importancia de enseñar a los niños desde pequeños sobre los valores y la conciencia ambiental para lograr la armonía con el ambiente.

Análogamente desde el sentir de los informantes, lograr la armonía con el ambiente es decisivo para advertir la degradación ambiental, suscitando cambios en la sostenibilidad de bienestar general, el cual ponen en práctica desde pequeñas tareas como el compostaje, el reciclaje y la conservación del agua como medidas de impacto positivo en avenencia con el ambiente.

Sin embargo, en algunas circunstancias los informantes manifiestan que existen actividades limitantes que ponen en riesgo las prácticas agroecológicas dentro de acciones para el aprendizaje a través de las estructuras existentes de educación formal. Morales y otros (2021), concuerdan que la ampliación de la agroecología en la educación primaria puede verse limitada por la disponibilidad de espacio y recursos. Estas limitaciones incluyen la falta de recursos educativos, formación docente limitada, espacio y recursos limitados.

Considero desde mi perspectiva que abordar estas limitaciones puede ayudar a promover prácticas agroecológicas en la educación primaria y apoyar un futuro más sostenible. Propone Vélez, (2014), en este orden de ideas que debido a los limitados recursos entre todos se pueden generar acciones de cooperación y mutualidad aportando desde saberes, hasta fuerza de trabajo para la consecución de actividades agroecológicas.

También puedo notar en los informantes, que sus actividades pedagógicas promueven la conservación del ambiente y poseen un grado de conciencia ambiental al generar acciones para la sostenibilidad de los recursos.

En el mismo sentido Alemán (2004) sostiene que:

La conservación ambiental, es una actividad humana, concebida por el hombre, para el hombre, en virtud de ello, conservar significa: garantizar, asegurar los beneficios permanentes y sostenidos, tangibles o intangibles que los seres humanos derivamos del usufructo del ambiente y sus recursos naturales, lo cual solo es posible a través del mantenimiento de la armonía de las interrelaciones entre los componentes del conjunto. (pág. 48)

Al interpretar lo que piensan los informantes, evidencio la importancia de fomentar en los niños amor y respeto hacia la naturaleza, para que en un futuro se sigan realizando trabajos de conservación de los recursos naturales con una matiz de ética ambiental y concepción de sabiduría ecológica. En este contexto, en la Conferencia de Tbilisi (1977:25) exhortaba: A los estados miembros que la educación ambiental tenga por finalidad “crear una conciencia, comportamientos y valores con miras a conservar la biosfera, mejorar la calidad de vida en todas partes y salvaguardar los valores éticos, así como el patrimonio cultural y natural”. Por otra parte considero, que nuestros educandos de hoy serán los adultos de mañana; en consecuencia educarles desde la infancia bajo una convivencia responsable con su ambiente atestigua la forma en que amaran y conservaran su ambiente desde su contexto escolar.

4.2.4 Categoría: Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo

Considerada las disertaciones formuladas por los informantes clave, apareció la categoría Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo, producto del enlace de cinco subcategorías: Experiencias innovadoras, Motivación e interés, Estimulación de habilidades cognitivas, Experiencias significativas y Saber pedagógico cuyas dilucidaciones puntualizo seguidamente:

4.2.4.1. Convergencia interpretativa de la categoría

La ontología estudia al ser y la existencia de las cosas, entiende su naturaleza y la relación con el mundo que nos rodea, en tanto que la epistemología pretende entender cómo se genera el conocimiento y cómo sabemos lo que sabemos. Dicho lo anterior, la visión ontoepistémica para Do Rosario (2015:181), es "una visión holística e integradora desde la esencia del saber, hacer y sentir", desde este enfoque se plantea entonces una innovación didáctica de base fenomenológica que supone reflexión en cuanto a las metodologías de enseñanza que deben basarse en el aprendizaje de interacción libre y creadora mediante senderos heurísticos en la práctica de interacción cognitiva para que se propicie en los escolares experiencias afectivas positiva con significancia en el tiempo y sus vidas.

Por consiguiente, desde el aprendizaje significativo se busca una formación integral, que en lo ontológico asiente a una profunda calidad humana, con moral y ética en cada una de las aptitudes, con amor a la naturaleza y su entorno y a todos quienes vivimos en ella. Y desde lo epistemológico, los escolares adquieran un nivel de competencias en el conocimiento universal poniendo en práctica la interacción cognitiva que los haga reflexionar, ser de pensamiento libre y crítico en cualquier situación.

Basada en la idea anterior concuerdo con Young (2003), al significar que sucede un genuino aprendizaje cuando los discentes entienden a su forma el "nuevo" conocimiento, que es transmitido de forma predeterminada del currículo básico nacional partiendo de un punto sinérgico para transformar su realidad en los entornos educativos. Efectivamente Morín (1999:20), señala: "...que el conocimiento deviene del desarrollo del aparato neurocerebral, en su origen el conocimiento es cerebral pero no sólo dependerá de él, sino del entorno y del conocimiento del entorno". Implica de nuevos escenarios donde los programas educacionales hagan uso de la agroecología como una

herramienta fundamental en las experiencias de aprendizaje significativo de los niños y niñas en los entornos educativos.

Consecuentemente expongo las percepciones que evidenciaron los informantes clave:

Matriz VIII.

Triangulación de la información de la categoría: **Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo (Opas), y subcategorías generadas.**

Subcategoría	Información Develada		
	IC1	IC2	IC3
Experiencias innovadoras (Ei) SaPalc3 L1-6			... las experiencias innovadoras educativas agroecológicas con los niños y niñas...
Motivación, Interés (Mi). OpasMilc1 L110-115 OpasMilc1 L154-155/L170-172 OpasMilc1 L181-183 OpasMilc2 L49-51 OpasMilc2 L106-109 OpasMilc2 L128-130 OpasMilc2 L201-204	...a ellos les causa mucho interes, porque ellos solo van preguntando, les despierta el interes a los niños... ...el niño se le despertó lo de leer pues y escribir... ... despertó la motivación por la lectura. ...mis estudiantes se	...desde la agroecología el niño se motiva a aprender... ...agroecología despierta la creatividad, la curiosidad... ...viendo su interes terminada la clase. ...que desde la agroecología se puede incentivar y motivar...	... motivados a aprender cualquier asignatura...

OpasMilc3 L81-83	sienten entusiasmados y con motivación...		
Estimulación de habilidades cognitivas OpasEhclc1 L62 OpasEhclc2 L53-55 OpasEhclc2 L73-80	...a través de los sentidos...	...el proceso cognitivo hasta lo conductual estimulación de la parte sensorial que despierta la sensibilidad de los sentidos a través del contacto con las diferentes texturas, colores, ruidos ...	
Experiencias significativas (Es) OpasEslc1 L192-195 OpasEslc2 L98-100 OpasEslc2 L113-115 OpasEslc3 L36-40 OpasEslc3 L71-74 OpasEslc3 L101-103	...estas actividades están dejando en el niño un aprendizaje para toda la vida...	... experiencias significativas la vida de los niños... ...almacenan en su memoria experiencias y sensaciones únicas...	... suman un cumulo de experiencias que los estudiantes recordaran en sus memorias... ...les permitirá obtener un aprendizaje significativo... ...para que el aprendizaje sea significativo ...
Saber pedagógico (Sp)		... guardianes y multiplicadores de los saberes... ...como formadores	

OpasSplc2 L92-96		debemos aprovechar eso para su aprendizaje.	
OpasSplc2 L191-194			

Seguidamente abordaremos comprensivamente las subcategorías que propiciaron el nacimiento de la actual categoría:

Los informantes expresan que... las experiencias innovadoras educativas agroecológicas con los niños y niñas... (SaPalc3 L1-6), son actividades que han desarrollado desde la práctica en las instituciones educativas y les ha permitido almacenar recuerdos y aptitudes que serán una valiosa herramienta para su formación, logrando en el estudiante despertar el interés y la motivación como lo apunta el informante clave.

Otro de los aspectos de énfasis en los relatos de los informantes, estuvo relacionado con la motivación y el interés desde las actividades al aire libre en contacto con la naturaleza...a ellos les causa mucho interés, porque ellos solo van preguntando, les despierta el interés a los niños... (OpasMilc1 L110-115), en orden de importancia manifiestan de igual forma que el identificar las plantas en el huerto a los niños se... le despertó lo de leer pues y escribir... (OpasMilc1 L154-155), describiendo que...mis estudiantes se sienten entusiasmados y con motivación... (OpasMilc1 L181-183). Los informantes estiman que...desde la agroecología el niño se motiva a aprender... (OpasMilc2 L49-51), y estar en contacto con elementos naturales les genera climas emocionales más sosegados, seguros y divertidos que mejoran las relaciones entre compañeros facilitando su aprendizaje.

No obstante, detallan los informantes que los estudiantes al trabajar al aire libre se sienten...motivados a aprender cualquier asignatura... (OpasMilc3

L75-77), y ...a través de los sentidos... (OpasEhclc1 L62), rodeado de naturaleza estimula las habilidades cognitivas del niño haciendo que descubra todo lo que está a su alrededor asintiendo...el proceso cognitivo hasta lo conductual... (OpasEhclc2 L53-55). Cavilo al respecto que las actividades al aire libre puede traer beneficios al desarrollo de los escolares, ya que el contacto con la naturaleza puede despertar su creatividad y contribuir al desarrollo cognitivo, conviene resaltar que el juego espontáneo y la convivencia en la naturaleza son vías de impulso para el desarrollo de la inteligencia.

Por otra parte, en el sentir generalizado de los informantes destaca un bagaje de experiencias significativas adquiridas en el entorno educativo...estas actividades están dejando en el niño un aprendizaje para toda la vida... (OpasEslc1 L191-195). Cabe delimitar que dentro de una institución educativa, son los docentes quienes tienen la responsabilidad de transmitir conocimientos de valor a los estudiantes a través de diferentes dinámicas que despierten su curiosidad intelectual y una profunda comprensión de los conceptos que son clave para el aprendizaje, donde ...almacenan en su memoria experiencias y sensaciones únicas...(OpasEslc2 L114-117).

Se puede inferir que desde las prácticas agroecológicas el aprendizaje significativo permite la adaptación eficaz y la reflexión en el proceso de conservación de los recursos naturales y la equidad social y...suman un cumulo de experiencias que los estudiantes recordaran en sus memorias... (OpasEslc3 L36-40). En este sentido, las experiencias significativas serán un recordatorio permanente y ostensible para el estudiante en vinculación con los contenidos de las distintas áreas de aprendizaje.

Por último, los informantes relacionan el saber con el hacer creando referencia al saber pedagógico al enfatizar que los docentes son los... guardianes y multiplicadores de los saberes... (OpasSplc2 L92-96) y ...como formadores debemos aprovechar eso para su aprendizaje (OpasSplc2 L191-194). Aluden

que el saber pedagógico se vincula directamente con la experiencia en el hacer con los estudiantes, quedando en su memoria las prácticas de cuidado del ambiente y productivas, basadas en el conocimiento de la naturaleza a través de la agroecología.

A continuación en la Figura 13, se presenta la estructuración de la Categoría Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo

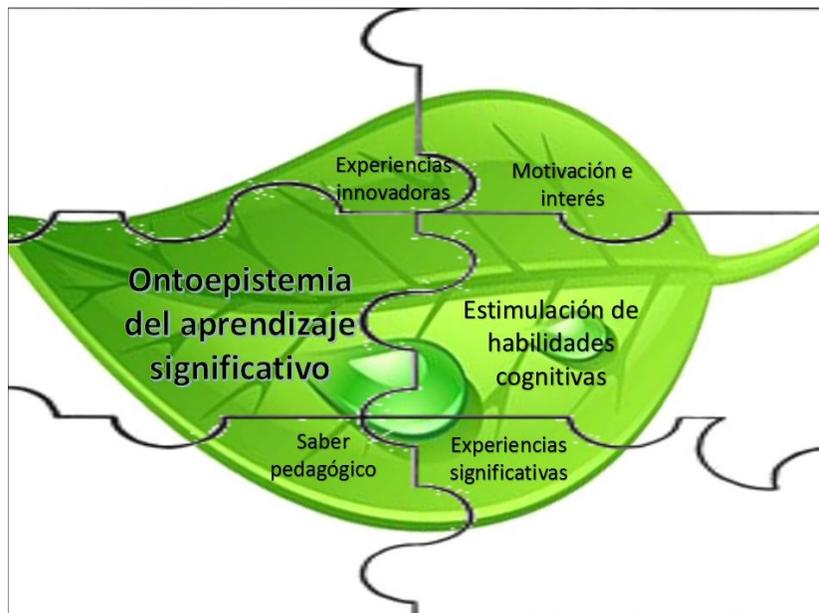


Figura 13. Representación Visual de la Categoría Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo.

Fuente: Elaboración Propia

4.2.4.2 Compresión dialógica entre hallazgos y teoría

En la educación, la ontoepistemia está relacionada a una comprensión más profunda de la realidad y del conocimiento que enfoca en cómo las personas aprenden. Parte de este aprendizaje es significativo, ya que procura que los estudiantes construyan su propio conocimiento y relacionen la información nueva con conocimientos previos.

Es así que, desde la concepción de los informantes la praxis ontoepistemológica esta derivada del “hacer, haciendo”, aluden que a través de la practica el aprendizaje se hará más significativo en experiencias

académicas y de valores sociales para la vida. Por su parte, Good y Brophy (1990), sustentan que:

El que aprende construye su propia realidad o al menos la interpreta de acuerdo a la percepción derivada de su propia experiencia, de tal manera que el conocimiento de la persona es una función de sus experiencias previas, estructuras mentales y las creencias que utiliza para interpretar objetos y eventos.(p. 28)

Esta opinión se asemeja a la manifestada por los informantes en cuanto a la forma de concebir y recibir el aprendizaje de forma significativa en su aprendizaje, donde los escolares tienen la posibilidad de aprender a su ritmo y desaprender para aprehender nuevos conocimientos en un escenario de significados naturales.

Igualmente, señalan que las experiencias innovadoras comparten entre sí la preocupación por la motivación de los escolares y que pueden comprender una variedad de metodologías y estrategias relacionadas con la agroecología de acuerdo al contexto escolar. Bajo esta mirada, la FAO señala que en "... la agroecología, los procesos de aprendizaje tienden a ser sumamente innovadores y hacer hincapié en la aplicación de enfoques experienciales y holísticos al aprendizaje y la enseñanza", dejando en los escolares una pluralidad de aprendizajes significativos. Dicha postura es afín a lo que apunta, Méndez, Bacon et al. (2018), al abordar a la agroecología como un enfoque transdisciplinario, participativo y orientado a la acción, y proponen estrategias para su aplicación en la práctica de procesos innovadores de aprendizaje para fortalecer las capacidades de los estudiantes en los entornos educativos inclusivos.

Al mismo tiempo, experimentan que desde las actividades al aire libre vieron reflejado en sus estudiantes una suscitada motivación en la realización de la tarea vinculadas con los fundamentos agroecológicos. Lo que en opinión de (Valenzuela, 2007, citado en Valdivia 2015), la motivación del educando tiene una conexión lógica especialmente con el desarrollo de los procesos

cognitivos para aprender los contenidos curriculares que el maestro propone en el grado académico y no sólo cumplir con una actividad específica en un momento determinado. En correspondencia, el interés (intrinsic value) atañe al disfrute/gusto (enjoyment) por hacer la tarea. Este elemento se conjuga como señalan los aportes de Deci & Ryan (1999, 1985; Deci et al., 1991; Vansteenkiste et al., 2006. citado en Valdivia 2015) que enfatizan que se dan positivos efectos psicológicos cuando la tarea es valorada intrínsecamente.

A lo que expresado de otro modo, este componente de la motivación corresponde al interés que se suscita en los escolares (Schiefele, 1991; Cfr. Wigfield & Cambria, 2010; Silvia, 2006, citado en Valdivia 2015). Los entornos naturales ayudan al proceso de observación y de concentración, la capacidad para emocionarse y sorprenderse; “la naturaleza hace que los niños sean capaces de mantener la atención durante horas mirando las plantas, los insectos y jugando con barro y agua”. (L’Ecuyer 2012, citado el Lique: 22). Bajo esta línea considero, que no implica abdicar al entendimiento de los estudiantes y sus motivaciones y tal vez un impulso para dar rienda suelta a nuevas ideas (Camacho, 2019, p.20), sino que estos sean la simiente que pueda ampliar la perspectiva en los aprendizajes propuestos.

Igualmente expresan que trabajar al aire libre rodeado de naturaleza estimula las habilidades cognitivas del niño haciendo que descubra todo lo que está a su alrededor. Según Ayres (2006), la coherencia sensorial es imprescindible a la hora de integrar la información en el cerebro y permite un mayor autoconocimiento de su cuerpo y lo que éste les permite. En torno a esto, Fernández Palma (2018), acota que los elementos que se encuentran en los entornos naturales sirven de integración sensorial y la creatividad, y que además proporcionan al niño una sensación de libertad. Aseveración, que concuerda con los informantes al manifestar que es un factor fundamental en el desarrollo de las capacidades cognitivas y conductual, a lo que afirma Esteves et al., (2018, citado en López 21/22:12) se le abre... “un abanico de

oportunidades y experiencias que le harán explorar, adquirir destrezas y habilidades de una forma más natural, y entender lo que ocurre a su alrededor”.

En este hilo conductor señala H. Freire (2013, obt cit. Liqueste 2017) que:

...la quietud y sencillez de la naturaleza, que apela a todos los sentidos a la vez, sin violentarlos, no solo es profundamente relajante y sanadora; con su suave estimulación, su respeto al ritmo de acercamiento de cada individuo, su gran riqueza u diversidad de matices , también contribuye al desarrollo de sus capacidades de observación y concentración. (p.23)

Así mismo, los informantes comparten que los niños guardan en su memoria experiencias significativas para su vida. De modo similar García y Schenetti (2019:3), cree que “enseñar al aire libre, aprovechando los recursos y el espacio del medio” son una herramienta para la adquisición de aprendizajes, habilidades y competencias “significativas”, que permanecerán en la memoria de los estudiantes y se convertirán en el piso de futuros aprendizajes. En el mismo tenor, la educación en espacios naturales referencia una concepción compleja de educación que involucra una gama de actividades educativas en muchos entornos diferentes (Rickinson et al., 2004).

Aportando desde mi reflexión considero que esos entornos conlleva desde lo interno a lo externo cambios en la relación maestro –estudiante favorecidos por la actividades al aire libre desde un ambiente rodeado de naturaleza en contraste con el espacio rígido del aula, como decían Bonil, Junyent, y Pujol (2010), las crisis son una oportunidad para cambiar los modelos educativos, Lo que abre una infinidad de aprendizaje significativos y relaciones que permanecerán en el desarrollo de su vida escolar. Vinculado a lo antes mencionado, las experiencias significativas despuntan los informantes traen beneficios en los educandos con el solo hecho de salir a contemplar la naturaleza; además, proporciona beneficios en la salud (Hervás, 2005), mejoras en el aprendizaje (Wells, 2000) y en el desarrollo motor de los niños y las niñas (Fjortoft, 2001).

Por otro lado, en las generalizaciones de los informantes sugieren que el saber pedagógico es un recurso que debe ser valorado para retomar de los niños todos esos aprendizajes que mediante su praxis son útiles para resignificar sus conocimientos. En efecto, para Díaz (2001), el saber pedagógico se asume como los conocimientos construidos de manera formal e informal por los docentes, así como los valores, ideologías, actitudes y prácticas. Conocimientos que para García (2016), supone un camino hacia la comprensión de quiénes somos, de cómo nos encontramos inextricablemente relacionados con la naturaleza. Agrega Beillerot (1998), que un saber supone un sistema simbólico al que se suman reglas de uso. Los saberes son “producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas y expresan modos de socialización y de apropiación” (Beillerot, 1998: 13).

Considero necesario hacer referencia en este apartado, que se ha desplegado un sin número de enfoques pedagógicos en los entornos educativos, donde la naturaleza juega un papel de relevancia en el saber pedagógico, como es el caso de algunos países europeos. Donde Liqueste (2017:10), refiere “ los beneficios que aporta al niño el contacto con la naturaleza, como puede ser el aumento de la creatividad, la disminución de los casos de TDAH, mejor comportamiento del niño, mayor capacidad crítica”.

Señala además Freire H. (2013, citado en Antolín 2018:26), la tarea educativa del maestro es un proceso de: “...co-aprendizaje a través del cual el adulto cultiva también su propio interior, animado por los valores de igualdad en dignidad y respeto, y la convicción de que la infancia tiene tanto que aportarnos como nosotros a ella”, en consecuencia enmarcan lo informantes que los docentes pueden promover la reflexión y la acción en torno a la relación entre los escolares y su entorno natural como eje de responsabilidad directa en la transmisión de conocimientos.

4.2.5 Categoría: Docencia

En sintonía con las develaciones realizadas por los informantes clave, emergió la categoría Docencia, fruto de la conexión de cuatro subcategorías: Conocimientos, Conocimiento práctico, Participación social y Planificación curricular, cuya consideración reflejo a la postre:

4.2.5.1. Convergencia interpretativa de la categoría: Docencia

Para el docente, la construcción de saberes como ente integral transformacional del contexto educativo, lo transfiguraría en un ser social que fomenta conocimientos explícitos mediante la integración de todos los educandos sin distinción de sus capacidades cognitivas y físicas. De esta panorámica, se convertiría en un impulsor de saberes y espacios de aprendizaje inclusivos, que lo constituiría en un promotor del proceso de enseñanza aprendizaje constructivista y conectivista, por encima del conductista. Añade Marcano (2015), que la relación se concibe más allá del sentido lineal y simplista, caracterizado por una causa lineal y un efecto; tan necesario hoy día en esta sociedad del conocimiento, los cuales están íntimamente conexiónados dentro de un ambiente de aprendizaje.

Bajo esta armonía de ideas, para Alavi y Leidner (2003:19), el conocimiento denota toda “información que el individuo posee en su mente, personalizada y subjetiva, relacionada con hechos, procedimientos, conceptos, interpretaciones, ideas, observaciones, juicios y elementos que pueden ser o no útiles, precisos o estructurables”. Vinculación que hacen los informantes al reconocer la importancia de la existencia de diversos tipos y modalidades de aprendizaje escolar, mencionando desde su experiencia docente hasta el logrado por la interactividad con juegos y aplicaciones tecnológicas.

Por su parte, Whiston (1999:372) considera que si “el conocimiento es poder, el aprendizaje es la clave de éste”, esbozo que fortalece la directriz vigente de promover el aprendizaje individual y colectivo, como señalan los informantes

en la capacitación constante y permanente del docente. De manera que “(...) el conocimiento humano es un cruce de contenidos de conciencia intuitivos y no intuitivos, un producto del factor racional y el factor empírico” (Hessen 2007).

Además, creo relevante detallar alternativas curriculares que permitan la selección y organización del conocimiento en tiempos y formas que promuevan el desarrollo cognitivo y sicomotriz, para un estudiante activo y en relación permanente con el otro en los diferentes entornos educativos; particulariza al respecto Villoro (2004), que el conocimiento en el docente atrapa la capacidad de generar, comprender y reproducir conocimiento, desde la participación social como coadyuvante de la puesta en práctica del mismo en el área educativa.

En las siguientes líneas se expone las narraciones de las voces de los informantes:

Matriz IX

Triangulación de la información de la categoría: **Docencia (D)**, y subcategorías generadas.

Subcategoría	Información Develada		
	IC1	IC2	IC3
<p>Conocimientos (C)</p> <p>DCIc1 L50-53</p> <p>DCIc2 L15-16</p> <p>DCIc2 L225-228</p> <p>DCIc3 L142-146</p> <p>DCPlc3 L152-154</p>	<p>...la agroecología por ser un conocimiento ancestral...</p>	<p>... transmitiendo conocimientos... ...la agroecología puede estar llena de retos e innovaciones...</p>	<p>...es decir hace falta más capacitación docente en cuanto a la agroecología... ...los docentes a ser luces de vitamina natural...</p>
<p>Conocimiento práctico (Cp)</p> <p>DCPlc2 L103-106</p> <p>DCPlc3 L141-144</p>		<p>... transmitir de una forma sencilla y practica conocimiento al niño...</p>	<p>...poner en práctica desde la sensibilización y conciencia.</p>
<p>Participación social (Ps)</p> <p>DPslc2 L5-10</p> <p>DPslc2 L171-172</p>		<p>... la integración de todos comenzando por la familia, comunidad, institución educativa y otros entes. ...participación social...</p>	
<p>Planificación curricular (Pc)</p> <p>DCIc3 L82-88</p>			<p>...importante que en los programas educativos se planifique en todas las áreas de aprendizaje la agroecología</p>

Desde la categoría Docencia los matices que aportan los informantes clave, señalan que...**la agroecología por ser un conocimiento ancestral...** (DCIc1 L50-53), es un saber que se mantiene integrado al ser esperando ser descubierto en el primer contacto con los recursos de la naturaleza: suelo, agua y aire desplegando un interrumpible vínculo a lo largo de la vida.

Consideran por otra parte los informantes que su labor como docente es llena de satisfacciones cuando logran ir... **transmitiendo conocimientos...** (DCIc2 L15-16), a los niños y niñas que están bajo su formación permitiéndoles en un futuro cosechar los frutos de sus aprendizajes significativos para sus vidas, apuntan que en su praxis diaria...**la agroecología puede estar llena de retos e innovaciones...** (DCIc2 L225-228), y el escalamiento en sus prácticas tiene mayores opciones en la medida en que la articulación institucional sea asumida como un eje transcendental y prioritario en la triada escuela, familia y comunidad.

Por otra parte, los informantes resaltan que existe un parcial desconocimiento desde el ámbito docente sobre el uso perjudicial de agroquímicos en la naturaleza,...**es decir hace falta más capacitación docente en cuanto a la agroecología...** (DCIc3 L142-146), empoderamiento del conocimiento que sentarían las bases en la práctica de una agroecología educativa para la vida, invitando a...**los docentes a ser luces de vitamina natural...** (DCplc3 L152-154).

La praxis docente desde los matices de los informantes es... **transmitir de una forma sencilla y practica conocimiento al niño...** (DCplc2 L103-106), procurando en los escolares adquirir un cumulo de aprendizajes significativos que sostendrán su aprendizaje académico en todas las áreas académicas; y concuerdan que en un futuro serán fuente a...**poner en práctica desde la sensibilización y conciencia** (DCplc3 L141-144), armonizando con los principios agroecológicos en sus entornos educativos.

Exponen además los informantes que en su práctica docente... **la integración de todos comenzando por la familia, comunidad, institución educativa y otros entes. (DPslc2 L6-11)**, es un elemento de importancia para lograr las metas y objetivos planteados dentro de los contenidos curriculares. Convergen los informantes, que en su labor docente la agroecología ha fomentado la diversidad, la intensidad del conocimiento y la independencia con respecto a los insumos externos, lo que contribuye al empoderamiento de las personas y a la...**participación social... (DPslc2 L171-172)**. A viva voz creen que la pedagogía agroecológica busca fomentar una educación crítica y transformadora, que promueva la sostenibilidad y el cuidado del medio ambiente, así como la promoción de prácticas agrícolas y alimentarias saludables que inviten a la inclusión dentro de la diversidad.

Sin embargo reconocen que existe resistencia al cambio por parte de algunos actores del sistema educativo, donde se enfrentan a desafíos para implementar la agroecología en la educación formal al considerar la agroecología como una práctica "alternativa" o "marginal". Así mismo, asientan que es...**importante que en los programas educativos se planifique en todas las áreas de aprendizaje la agroecología (DCIc3 L82-88)**, ya que la falta de integración de la agroecología en los planos de estudio y currículos escolares, dificulta su inclusión en la educación formal.

A continuación en la Figura 14, se presenta la estructuración de la Categoría Docencia

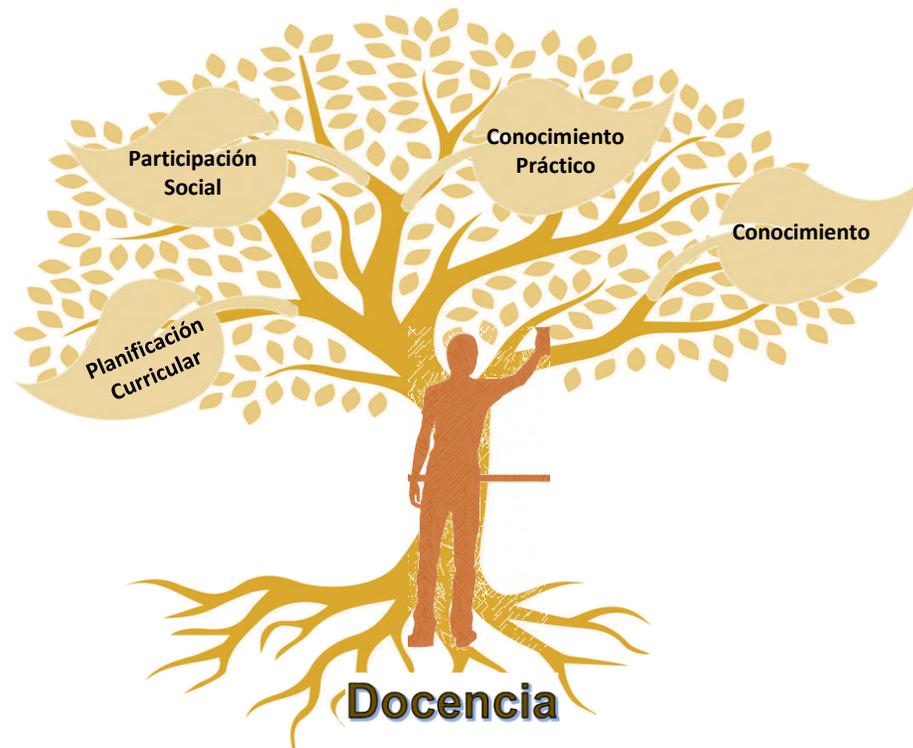


Figura 14. Representación Visual de la Categoría Docencia
Fuente: Elaboración Propia

4.2.5.2 Compresión dialógica entre hallazgos y teoría

Basada en los matices de los informantes, los saberes se componen del conjunto de conocimientos teóricos y prácticos que se adquieren antes y durante el desarrollo de las actividades productivas en espacios de aprendizajes, bajo esta idea describen que es allí donde el docente media el conocimiento de una forma integral. Desde la perspectiva de Duarte (2003), coincide que los ambientes de aprendizaje se organizan en las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran quehaceres, experiencias y vivencias por cada uno de los participantes. Análogamente Montero (2001), referencia que el conocimiento didáctico está orientado a:

Un proceso de razonamiento y acción pedagógica a través del que los profesores aplican su comprensión al problema a enseñar algo en un contexto particular, hacen sus planes seriamente y los corrigen espontáneamente e improvisan, cuando inevitablemente los momentos de la enseñanza emergen, y por medio de las cuales desarrollan nuevas comprensiones, intuiciones y disposiciones. (p. 183)

De las líneas precedentes, hago una introspección que me conduce a verbalizar que el rol del docente va más allá de proporcionar información y controlar la disciplina, es importante que los maestros de educación primaria amplíen sus habilidades pedagógicas y se adapten a los cambios para poder formar a los estudiantes en un ambiente adecuado en base a sus necesidades para la concreción de los propósitos formativos que se hacen explícitos en la malla curricular educativa.

En términos más concretos Oliver (1989), señala que:

El profesor debe actuar más como animador e investigador del entorno y como motivador y puente entre el medio ambiente de la población escolarizada, el mundo científico y cultural que como transmisor y reproductor a priori de los contenidos que de este mundo dimanar, ello justifica algunas exigencias al profesorado, de una parte, y al currículum de formación, de otra. (p.60)

Bajo este tenor, los docentes en la sociedad del conocimiento enfrentan desafíos relacionados con la adaptación a las nuevas tecnologías, la transformación de los procesos de aprendizaje, la igualdad de oportunidades en la educación, el desarrollo de habilidades pedagógicas y didácticas. Además, se reconoce la importancia de contar con políticas educativas claras y coherentes para mejorar la calidad de la educación en cuanto a la inclusión e integración de los escolares con necesidades educativas especiales para aprender en las instituciones demarcadas en zonas rurales que afrontan más limitaciones en cuanto a los recursos humanos y materiales.

Además, se reconoce la importancia de la experiencia y los saberes previos en la construcción del conocimiento práctico de los educadores, visión que

comparten los informantes en su quehacer diario al enfrentarse a los contenidos referidos a la agroecología. Partiendo de esta línea gruesa señala Dávila, Leal et al. (2013), que el conocimiento es práctico:

... porque se orienta a guiar la acción educativa y porque surge de la experiencia práctica. El conocimiento práctico del profesor sigue una lógica de uso, es decir, es un conocimiento que consiste en afirmaciones cuyos resultados son acciones, en vez de proposiciones. (p.5)

Acciones que los informantes afirman demanda un compromiso en torno a su rol como docentes desde una vocación real con conocimientos multidisciplinares que contribuyen al desarrollo de aprendizajes más significativos para los estudiantes en los distintos entornos educativos. Apunta Grossman (1990 citado en Dávila, Leal et al. (2013), que se distingue significativos componentes del conocimiento práctico de los profesores en relación a: Conocimiento del contenido, Conocimiento de alumnos y aprendizaje, Conocimiento pedagógico general, Conocimiento del currículo, Conocimiento del contexto, Conocimiento de sí mismo. Componentes que pueden darse en la práctica en la transición al pensamiento cuando el docente se desprende de sus preconcepciones evitando probablemente repetir viejos esquemas y lograr crear nuevos en conjunción de la dinámica estudiante-escuela-comunidad.

El conocimiento práctico del maestro no se construye aisladamente sino que es parte de una institución educativa y de una sociedad (Macchiariola, 2006). En este aspecto describe Egg (2003:113), que la participación social es “un acto ejercido por un sujeto/agente que está involucrado en un ámbito en donde puede tomar decisiones”, a lo que los informantes predice pudiera ser un escenario para la integración de los escolares en los entornos educativos desde el compromiso de todos los implicados, incluyendo maestros, escolares, familias, otros profesionales y la comunidad social inmediata.

Así mismo, la comunidad se conjuga de forma significativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la autonomía de los niños, y donde Moliner (2008) señala es necesaria:

Una sensibilización a la opinión pública, analizando las políticas sociales y de empleo, teniendo en cuenta el papel de las asociaciones comunitarias y, por supuesto, reconociendo el importante papel de las familias en el apoyo y la difusión de la inclusión y sus implicaciones (pp. 29-30).

Al respecto y desde mi reflexión considero que una educación inclusiva desde la diversidad debería ser partícipe de brindar oportunidades, minimizar las barreras para el aprendizaje y avanzar hacia la participación activa en los diferentes entornos físico y social de los escolares. Al tiempo, señala Lansdown (2005), que desde la participación social será posible enseñar a los niños la importancia de escucharse a sí mismos y a los demás, favoreciendo el valor de la democracia. Valorando la experiencia de los informantes clave sustentan que la participación de las comunidades en las actividades escolares ha sido un invaluable apoyo para los docentes, a la vez de cumplir con los contenidos proyectados en la planificación curricular.

Es necesario destacar como mencionan los informantes que la planificación curricular requiere de la planificación de actividades de enseñanza-aprendizaje que permita alcanzar los objetivos marcados, considerando la diversidad de los estudiantes. En la declaración de la Conferencia de Incheon (UNESCO, 2015) y el Marco de Acción para los objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS), como parte de la Agenda 2030, se propone el ODS 4, «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (UNESCO, 2015 a y b), que responda a la diversidad de necesidades de los estudiantes.

A nivel nacional, el Currículo nacional bolivariano en su diseño curricular (2007), señala que su finalidad es la formación y desarrollo integral de las

personas con necesidades educativas especiales, a fin de garantizar su integración plena en lo educativo, laboral y social. Dentro de este apartado, el subsistema de educación especial: orienta la formación educativa a la luz del currículo del SEB, haciendo adaptaciones a través de proyectos según las áreas de atención y los programas de apoyo, a fin de garantizar la formación integral para todos y todas.

Sin embargo, Martínez (2005), considera que otro espacio es la optatividad:

...orientado a la diversidad y singularidad en la que se ofrecen materias alternas entre las que los estudiantes pueden elegir y que se definen según las necesidades e intereses del alumnado, los conocimientos del profesorado y los recursos disponibles (p.29)

La planificación curricular debe responder a la necesidad de transformar el sistema educativo a partir de la formación y el aporte de los maestros en el marco del programa de atención educativa inclusiva. En concordancia a lo anterior, Meyer y Hitchcock (2005:55), “plantean un marco para realizar propuestas curriculares (objetivos, evaluación, metodologías y recursos) flexibles, que respondan a las diferentes necesidades y capacidades del alumnado”, y pueda ser utilizados por los estudiantes, sin la necesidad de realizar adaptaciones. Discurso como los informantes, que la planificación curricular debe ser flexible y adaptarse a las necesidades y características de los estudiantes para lograr una educación inclusiva y de calidad.

Una vez, recopilada toda la información de la narración de los informantes claves, se construye la confrontación dialógica interactiva por cada una de las subcategorías diseñadas, representando el insumo de información base para el desarrollo de la hermenéusis (Matriz X), todo ello en el marco de reunir un nuevo cuerpo teórico reflexivo para la construcción del modelo teórico interpretativo objeto de estudio. Es de importancia subrayar que esta

interacción dialógica permite visualizar las opiniones en correlación con las categorías y subcategoría diseñadas por el investigador.

Tabla N- 6. Confrontación Axial de las Categorías y Subcategorías Emergentes de las narraciones de los Informantes clave

Informantes Clave		1	2	3
Categoría	Subcategoría			
Entornos educativos inclusivos	Inclusión			
	Trabajo colaborativo			
	Praxis docente			
	Estrategias de aprendizaje			
	Integración			
Saberes Agroecológicos	Reciclaje			
	Armonía con el ambiente			
	Conservación Ambiente			
	Practicas Agroecológicas			
	Limitaciones en las actividades			
Ontoepistemia pedagógica del aprendizaje significativo	Experiencias innovadoras			
	Motivación ,Interes			
	Estimulación de habilidades cognitivas			
	Experiencias significativas			
	Saber pedagógico			
Docencia	Conocimientos			
	Conocimiento práctico			
	Participación social			
	Planificación curricular			

Fuente: Zapata (2023)

Seguidamente, se realizará el proceso conducente a la elaboración de la aproximación teórica a partir de las orientaciones de Teppa (2012:93) cuando señala que “Una vez que las categorías están procesadas, codificadas, identificadas, clasificadas, agrupadas y bien redactadas se puede proseguir con el proceso de perfeccionamiento y producción intelectual”.

SENDERO V

*“La esencia de la naturaleza, confluencia
al sendero de la verdad”
Eliém Zapata.*

CONSTRUCTO TEÓRICO

AGROECOLOGÍA COMO EPISTEME EN LA PRAXIS DOCENTE DESDE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

Presentación

La educación primaria florece como vertiente significativa donde el escolar abordará una porción importante de los desafíos que se presenten en su dinámica para la vida, demandando que las instituciones sean cada vez más eficientes y efectivas en su funcionamiento, desde la innovación y la colaboración entre los diferentes actores sociales para construir un futuro basados en criterios objetivos y no en prejuicios o intereses particulares para todos. De este semillero de niños en formación se abona con el mejor sustrato la intencionalidad germinativa de mi investigación, enmarcada en un constructo teórico que aborda la Agroecología como episteme desde la praxis docente en los entornos educativos inclusivos.

A razón de lo expuesto y desde los entorno educativos, he observado con preocupación cómo las oportunidades que ameritan los escolares para su proceso de aprendizaje en vías de afianzar el conocimiento, no son las más idóneas en las diferentes áreas del saber. Ante tal perspectiva, la educación inclusiva intenta aportar las herramientas necesarias para que todos los individuos obtengan acceso a una educación de calidad, y preparar a los estudiantes a enfrentar los desafíos del mundo actual y futuro.

En tal medida, asumo que la integración de la agroecología en la praxis docente y la educación inclusiva acierta ser muy beneficiosa para la sociedad, como proyección de una herramienta pedagógica muy útil para enseñar a las

personas sobre la importancia de cuidar el medio ambiente y promover prácticas sostenibles en el sector educativo-agrícola desde una matriz ecológica, social y económica en la sostenibilidad y beneficiosos para las comunidades locales y el medio ambiente.

Inmersas en mi trafagar investigativo, las conversaciones sostenidas con los docentes juegan un papel ontológico fundamental en las elucidaciones donde comparten ideas y significados que emergen de sus voces y sus perspectivas que aportan a la contrastación de datos y triangulación de teorías, lo cual me permite el desarrollo del constructo teórico basado en la confluencia e integración de las categorías procedentes. Esta aproximación, armoniza la visión de una agricultura regenerativa en el contexto educativo; la cual puede ser vista como un episteme, es decir, un marco conceptual y metodológico que guía la investigación y la práctica en las acciones educativas, y cómo esto puede beneficiar a la educación en igualdad de oportunidades.

A partir de este escenario, discurro que desde lo ecológico puede ser una estrategia de aprendizaje teórico-práctico en valores en la educación para la diversidad desde la praxis docente, garantizando en el escolar el acceso a los beneficios que ofrece la naturaleza desde la agricultura sostenible. Lo cual, es especialmente importante en comunidades rurales y segregadas, donde a menudo hay personas con discapacidades o con dificultades para acceder a la educación en la garantía de que esta población tenga acceso a los recursos y conocimientos necesarios para participar en proyectos académicos en todas las áreas curriculares del sistema educativo.

Adentrándome en mi aproximación teórica, indago como integrar las categorías emergidas en la contrastación de datos y la triangulación de teorías para favorecer en una alternativa de oportunidades a las muchas singularidades que se presentan en ámbito escolar, en cuanto a la formación integral desde una visión holística sustentable, para el aprendizaje significativo de los escolares en sus necesidades académicas y cognitivas. Esto implica

una comprensión profunda de la esencia y dimensiones del constructo, así como de su relación e interpretación articulada al desempeño educativo y los entornos educativos sin barreras. Es por ello, que: "La perspectiva ontoepistémica nos invita a repensar la educación como un proceso de construcción de conocimiento en el que los sujetos y el mundo se entrelazan en una relación dialéctica." (Subirats, 2007:14). Bajo esta mirada concuerdo en que la perspectiva ontoepistémica propone que el conocimiento es un proceso dinámico que se construye a través de la interacción entre los seres humanos y el mundo que lo rodeo.

Esto significa que desde una hermeneusis reflexiva, esgrimiré diferentes fuentes de información y teorías para desarrollar una visión más completa y armonizada de los fundamentos agroecológicos y su papel en la educación inclusiva; tomando en consideración que: "Desde la perspectiva ontoepistémica, la educación inclusiva implica reconocer y valorar la diversidad de experiencias y saberes de los estudiantes, promoviendo un diálogo entre diferentes formas de conocimiento." (Skliar, 2012:32). Lo antes mencionado, plantea reconocer que en cada estudiante yace y posee un conjunto diverso de experiencias, habilidades y conocimientos; por lo tanto, la educación sin barreras busca adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante, brindando un entorno en el que todos puedan participar activamente y tener éxito académico.

Propósitos del Constructo

Esta aproximación teórica tiene como propósito resignificar la visión de la agroecología como un profuso epísteme que guie la praxis educativa, relacionada a los entornos educativos inclusivos.

Justificación del Constructo

La praxis docente en relación a las prácticas sostenibles, ha experimentado importantes avances en la actualidad y son cada vez más los docentes que

reconocen la importancia de este enfoque en la formación de los escolares y su impacto a largo plazo en el aprendizaje significativo. Sin embargo, los contextos escolares para la diversidad han presentado imperceptibles cambios en estructura física, y planificación de contenidos curriculares, así como herramientas pedagógicas innovadoras para el aprendizaje. En la actualidad, existen diversas iniciativas y programas educativos que promueven la enseñanza de este prisma ecológico en diferentes niveles educativos, los cuales buscan formar a los docentes en los principios de la biodinámica de la agricultura y proporcionarles las herramientas necesarias para implementarlo en sus clases. Con respecto a lo señalado, Altieri (2015) destaca que la educación agroecológica debe estar basada en una praxis docente que promueva la reflexión crítica y la acción transformadora en los estudiantes.

Ante tal señalamiento coincido plenamente, en esgrimir que la relevancia del estudio descansa en la participación activa y comprometida de los versionantes en el fomento de la interdisciplinariedad de todas las áreas. Es importante subrayar, que el ejercicio pedagógico en relación al manejo sustentable no solo se limita al aula; sino que también, implica un compromiso con la comunidad en el axioma de fomentar una vinculación asertiva para la siembra restaurativa y aportar al desarrollo pedagógico sostenible de las comunidades en este contexto de las comunidades rurales.

Asimismo, considero que se hace necesario bajo este episteme agroecológico que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje, mediante la realización de proyectos prácticos y el trabajo en el campo rodeados de elementos que despierten su interés y motivación para crear curiosidad a sus interrogantes. De esta manera, se fomenta el compromiso en el desarrollo de habilidades como la observación, el análisis crítico, la resolución de problemas y un profundo sentido de pertenencia y empatía hacia el hábitat nativo que los rodea desde sus contextos educativos.

En la comprensión de esta perspectiva, he de mencionar con bienandanza los importantes avances en las últimas décadas que se ha suscitado en el área de la equidad escolar; sin embargo el estado Venezolano en el subsistema de educación primaria ha mantenido una actitud silente en cuanto al desarrollo de estrategias pedagógicas concretas a emplearse en los espacios con estas necesidades. El encuadre integrador, ha de asegurar que todos los estudiantes independientemente de sus habilidades o discapacidades, tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar en el marco formativo. Bajo la dimensión este constructo teórico, se prepondera la relevancia de centrar la praxis docente en el desarrollo de estrategias pedagógicas agroecológicas, que atiendan las necesidades individuales de cada estudiante; es imperioso el propósito de desarrollar estrategias educativas donde los docentes adopten un enfoque más holístico y ajustado al estudiante, reconociendo que cada educando tiene diferentes estilos de aprendizaje y requiere diferentes niveles de apoyo para aprehender.

De igual manera cavilo que a pesar de los avances, aún existen desafíos que deben superarse en relación a la acción docente basados en los abecés de la agricultura orgánica. Uno de ellos es la falta de recursos y apoyo institucional, donde muchas veces, los docentes se enfrentan a limitaciones económicas y falta de reconocimiento por parte de las instituciones educativas. Por tal razón, es fundamental que se brinde un mayor apoyo y recursos a los docentes que deseen implementar la ecología armónica en sus clases al trabajar de manera colaborativa en vinculación con profesionales de diferentes disciplinas para abordar de manera integral los desafíos relacionados con la sostenibilidad del medio ambiente.

Ante esta necesidad sugiero, el sendero de la agroecología en la didáctica aplicada en reciprocidad a la educación diversa. Orientada hacia la adaptación de materiales y recursos educativos del entorno natural como estrategias pedagógicas innovadoras, en aras de satisfacer las necesidades de los

estudiantes y garantizar que tengan acceso a una educación de calidad. Lo cual, puede contribuir a fomentar una educación más participativa, democrática y respetuosa con las diferentes formas de conocimiento. Es apremiante que, desde la educación primaria se fomente una visión única y prospectiva hacia el manejo natural del ecosistema en la formación de futuros seres humanos con arraigo a la preservación del ambiente; convirtiendo sus propios aprendizajes significativos adquiridos en la primera infancia, en garantía de sustentabilidad de los componentes ambientales a sus cercanas generaciones.

Constructo Teórico Engendrado del Estudio

El recorrido de este sendero, me permitió visualizar en el horizonte la biodinámica de la agricultura ecológica en la enseñanza práctica, como un vértice en la educación para todos, desde el pensamiento sistémico para el aprendizaje de los escolares mediante herramientas innovadoras. En correspondencia a los hallazgos emanados de las propias voces de los sujetos que hacen vida en el núcleo 011 de las escuelas rurales, ubicadas en el sector Boca Toma; me permito gestar un corpus teórico desde los tratados de sistemas vivientes naturales, que permita generar un nuevo episteme en la acción pedagógica desde la razón ontológica, epistemológica y praxeológica.

Dimensión Ontológica

En este trafagar investigativo, es la realidad y la existencia de los individuos la que ha demarcando mi estudio. Bajo esta dimensión en particular, la ontología la describe Gruber (1993:21), como: "una especificación explícita de una conceptualización compartida". Según este autor, una ontología debe incluir una serie de elementos, como conceptos (o clases), propiedades, relaciones y axiomas, que permitan representar de manera formal el conocimiento sobre un dominio específico.

Por tal razón asumo, que es esencial tener en cuenta que la agroecología como disciplina explora integrar los conocimientos científicos y tradicionales para tender sistemas sostenibles y respetuosos con el ambiente. Esta forma de entender el aprovechamiento de la tierra, ha ganado cada vez más relevancia en los últimos años; lo que ha evidenciado la necesidad de cambiar los modelos de producción convencionales que han generado impactos negativos en los ecosistemas y en la salud humana. Desde este matiz ontológico, la labor orgánica se enmarca dentro de una visión holística de la realidad, donde se reconoce la interdependencia entre los seres vivos y su entorno. En este marco, no solo busca producir alimentos de manera sustentable, sino también promover la equidad social, el respeto por la diversidad cultural y biológica, la tolerancia, el respeto hacia las diferencias, y trabajar juntos para construir un mundo más integrador.

En el ámbito educativo, preciso que este encaje unido a lo armónico natural se ha convertido en una herramienta potente para promover una educación accesible, pues permite abordar de manera integral los retos que plantea la agricultura actual. Esta mirada traza, que la misma no se limita a transmitir conocimientos técnicos, sino que busca fomentar una conciencia en constante debate y visionaria en los estudiantes, promoviendo su participación activa en la construcción de espacios naturalmente llenos de colores en flora y fauna.

Como realidad esgrimida, denoto que la praxis docente desde los informantes ha dejado servida en su quehacer diario, una serie de acciones y estrategias que permiten integrar la agroecología en el currículo escolar desde los entornos educativos para la diversidad. Esto articula, no solo enseñar los principios básicos de prácticas restauradoras; sino a través de ella fomentar el desarrollo de habilidades y competencias necesarias para implementar estos principios en cualquier contexto, bien sea urbano o rural, en la mejora continua de la calidad de vida de las comunidades y dejar un bagaje de

experiencias significativas que serán preponderantes para su desenvolvimiento académico y toda su vida.

Considero oportuno afirmar, que en diversos contextos se ha evidenciado que los sistemas holísticos ecológicos, proveen una visión interdisciplinaria de la realidad al integrar conocimientos de diversas disciplinas como la biología, la ecología, la sociología y la economía, todos insertos en el currículo básico nacional. En consonancia, implica que el docente debe tener una formación sólida en estas áreas y estar dispuesto a trabajar de manera colaborativa con otros profesionales a fin de que los educandos tengan acceso a información de vanguardia en cada tema.

Dimensión Epistemológica

La dimensión epistemológica en el contexto agroecológico, invita a repensar nuevas concepciones sobre el manejo natural arraigado de los recursos naturales y a considerar las interacciones entre los seres vivos y su entorno. Desde este prisma epistemológico, enlazo una forma de conocer y actuar en el mundo basado en la experiencia y el diálogo entre saberes; donde el docente se convierta en un facilitador del aprendizaje, promoviendo la participación activa de los estudiantes en proyectos ecológicos reales en igualdad de oportunidades.

De igual manera, cavilo que el despliegue de los componentes sustentables en los entornos educativos involucra superar barreras y prejuicios asociados a las prácticas agrícolas convencionales, supone desprenderse de lo convencional de un aula de cuatro paredes rígidas, para rodearse de espacios ricos en verdes llenos de color y brillo por cada recurso natural encontrado en el camino, realizando sus bondades por el docente guiador; haciendo necesario romper con la idea de que cultivar conocimientos en estos escenarios, es una actividad destinada únicamente a personas “normales”, de zonas rurales o con pocos recursos económicos.

Bajo esta ventana verde, abordo cómo los conocimientos ecológicos holísticos pueden ser una herramienta pedagógica eficaz, para animar la inclusión educativa en el semillero de una conciencia ambiental; donde interactúan diversos elementos bióticos y abióticos, en alternativa frente a los modelos de enseñanza convencionales que han generado impactos contradictorios en el aprendizaje escolar y su inaplazable repercusión en los niños. Esta disciplina propone una profunda cadena sistemática para el aprendizaje, y se presenta como una invitación pedagógica que pueda favorecer a la formación de ciudadanos con especiales necesidades, izando premisas para el cuidado ambiental en la integración de conocimientos científicos, saberes tradicionales y experiencias locales.

Ante lo cual, considero que el accionar docente desde los entornos entretejidos a la diversidad implica vislumbrar las particularidades de cada estudiante y promover su participación activa en el proceso de aprendizaje. Aditamento de persistencia, útil para el trabajo colaborativo, el respeto por la diversidad y el desarrollo de habilidades socioemocionales; sin embargo, es necesario contar con recursos y apoyo institucional para atesorar este supuesto pedagógico de manera efectiva perdurable en años académicos.

En mi opinión, es relevante mencionar que la implementación de los compendios de saberes agroecológicos en los entornos sin barreras requiere de una planificación metódica, que discorra las necesidades e intereses de los estudiantes. En tal sentido, es trascendental la planificación de actividades prácticas y significativas, que permitan a los estudiantes apreciar y cavilar sobre los conceptos teóricos; basados en el diálogo recíproco, permitiéndoles valorar sus conocimientos previos para animar su participación activa en escuela y comunidad.

Dimensión Axiológica

Como rombo filosófico, me permito establecer que la dimensión axiológica de los zócalos agroecológicos se delinea en los valores y principios éticos que rigen la relación entre los seres humanos y los ecosistemas. Esta colina de valores, son esenciales para fomentar sapiencia en el cuidado y respeto hacia el ambiente en estrecha armonía con los seres vivos que lo habitan; avivando un arcoíris loable al fundirse en su praxis diaria, añadiendo estimación a los principios éticos en el cimiento de una educación más integral y sostenible.

Uno de los principales valores que debe ser promovido como norte desde la actividad pedagógica, considero que es la deferencia hacia la diversidad biológica y cultural como elemento fundamental para la sostenibilidad de los sistemas naturales. Por lo tanto, es importante que los docentes unjan en sus estudiantes una cultura de valoración y respeto al reconocer la importancia de la diversidad cultural en la producción de conocimientos. Por otro lado, es importante resaltar lo dicho por Gliessman (2007), quien afirma que se debe fomentar una actitud crítica hacia la agricultura convencional y sus impactos sociales y ambientales, y promover la exploración de prácticas agroecológicas más sostenibles y justas. Cuya importancia es engendrar una educación crítica reflexiva, que permita a los estudiantes cuestionar los paradigmas dominantes en la obtención del conocimiento en consonancia en la multiplicidad de valores.

Por consiguiente, puedo afirmar que es inexcusablemente el elemento axiológico el que de forma amplia integra mi investigación científica, para palpar el escenario más intrínseco del ser en los valores fundamentales, al ser motivados en la acción docente hacia la preservación del medio ambiente; el cual debe ser gestionado de manera sostenible para garantizar su viabilidad a largo plazo. Consecuentemente, es sustancial que los docentes enseñen y promuevan en sus estudiantes prácticas innovadoras que minimicen el impacto ambiental; aspecto en los que coinciden los informantes, al realzar

que implica enseñar técnicas de agricultura ecológica, manejo integrado de plagas y enfermedades, así como conservación del suelo y del agua, entre otras.

En este particular, evidenció que los informantes desde su praxis docente han fomentado el desarrollo de valores como la solidaridad, la equidad, disciplina, amor a la naturaleza, el respeto a las diferencias, la tolerancia, entre muchos más. Acciones que se ven consolidadas con el pensamiento de Primavesi (2002:9), al señalar en su opinión que: “es fundamental que los profesores de agricultura estén capacitados en esta disciplina, para que puedan transmitir estos conocimientos a las nuevas generaciones de agricultores”. En cuanto a lo expuesto anteriormente, por Primavesi, enfatizo la necesidad de formar a los docentes y florecer como agentes de cambio, capaces de promover acciones más humanas y sensibles a las nuevas generaciones sobre el valor de trascendencia para el planeta.

Del componente vivencial de mi investigación, he palpado desde la cercanía que me han permitido los informantes en reconocer que tienen acceso a los recursos naturales para su preservación en el tiempo, abonando a futuras descendencias un planeta armonioso, con la avenencia en la debilidad de las prácticas agroecológicas en el aprendizaje de los escolares de las instituciones del núcleo rural 011, por componentes agregados a la planificación docente, el colectivo institucional y las planificaciones emanadas a nivel central por el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Por tanto, es importante como expresan los informantes, se integren estos valores en su praxis docente para garantizar una educación más justa, equitativa, empática, y sostenible. Este es un principio de vanguardia, en el papel clave que enjugan los valores y principios éticos en la cultura de nuestros escolares y los seres vivos que circunda el entorno.



Figura 15. Representación e Interrelación de las dimensiones Ontológicas, Epistémicas y Axiológicas. Elaboración propia (2023).

AGROECOLOGÍA COMO EPISTEME EN LA PRAXIS DOCENTE DESDE LOS ENTORNOS EDUCATIVOS INCLUSIVOS

En la alborada naciente, y a la luz de un nuevo amanecer como sujeto cognoscente sin perder mi interrelación con el entorno cognoscible, declino a lo ineludible de plasmar las dilucidaciones encontradas en los senderos recorridos en mi investigación, convirtiéndose en el umbral de mi constructo teórico: **“Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos”** (Fig. 16); el cual es un componente de conocimientos y principios en el contexto de la acción docente que integra la agroecología con enfoques pedagógicos inclusivos, con la finalidad de contar con herramientas conceptuales y metodológicas para abordar de manera más efectiva la enseñanza- aprendizaje en los entornos diversos de educación primaria.

Ante ello, intento resignificar un accionar pedagógico que emerge como hilo conductor de las categorías desplegadas, desde su propio contexto cargado de particularidades en sus apreciaciones, prácticas y llenas de significado del fenómeno de estudio que permita comprender mejor las complejas interacciones entre los sistemas naturales, sociales y culturales en los que se desarrollan las prácticas agroecológicas, sin cerrar la vista a otras afirmaciones.

Ante este escenario, configuro las discursivas generadas por los informantes clave desde su motivación en la contribución de aportar al conocimiento extendido a mis abstracciones hermenéuticas a un constructo teórico que cobra vida a una realidad plasmada en la escritura silenciosa. Este enfoque prepondera a favorecer positivamente el aprendizaje significativo de los escolares integrando conocimientos de diferentes disciplinas. Todo ello en respuesta a la transformación urgente que requiere el país, ante las necesidades de la población escolar menos favorecida por la diversidad educativa, aperturando espacios de diálogo y reflexión sobre la importancia de la sostenibilidad ecológica.

Ante esto, me permito recordar a Freire (1985):

El conocimiento se construye a partir del diálogo entre los seres humanos en torno a su mundo, a su realidad; de este modo todos somos sabios y todos somos ignorantes, respecto a diferentes dimensiones de la realidad, lo que sucede es que hemos bebido de distintas fuentes del conocimiento (p. 3).

De las líneas anteceditas, reflexiono la importancia de establecer un diálogo horizontal, participativo y crítico entre el educador y el educando, donde ambos se convierten en sujetos activos del proceso de aprendizaje y se enriquecen mutuamente a través del intercambio experiencias en los diversos entornos que transita y donde los educandos pueden sentirse más involucrados en su propio proceso de aprendizaje para cimentar conocimientos de manera más significativa. Esto me convoca a entender de cerca los principios de

Bronfenbrenner (1979), basados en el desarrollo humano al sostener que el proceso de una persona está influenciado por múltiples factores que interactúan entre sí. De igual manera complemento lo antes expuesto desde la visión no menos ostensible presentada por Spencer, quien afirma que: "el desarrollo de la humanidad se ha debido a una constante adaptación de los hombres a su ambiente natural y social " (1975:79).

Esta característica en sí misma, proporciona una perspectiva rica y profunda sobre cómo los docentes construyen para dar sentido a su realidad, en el sentido de reconocer la individualización y análisis de las problemáticas sociales presentes en la realidad de los estudiantes, lo que a su vez contribuye a la formación de una conciencia crítica y reflexiva ante dichas problemáticas. En consecuencia, el constructo de la Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos que despliego, recorre matices de la ecología del desarrollo humano que apunta a la formación esencial de una cultura de integración de los individuos y su entorno; para construir estrategias basadas en el principio holístico, donde el todo está conformado por las partes y a su vez las partes constituyan el todo.

Este planteamiento supone un desafío ontológico ante los múltiples problemas filosóficos que se refiere a la naturaleza de la realidad y su relación con el entorno. Ante esta confrontación, la educación hoy día debe promover la formación de individuos cuya interacción creativa con la información les lleve a construir conocimiento, donde el docente adquiera especial protagonismo, al ser un agente que facilita el andamiaje para la superación del propio desarrollo cognitivo personal. En este sentido, me permito señalar a Heidegger (2019), en su obra: "Ser y tiempo", donde afirma que el ser humano está inextricablemente ligado a su mundo y cómo la comprensión del ser se relaciona con la experiencia del tiempo, permitiéndole alcanzar su verdadero potencial.

Es por ello que preciso que de esta abstracción, la educación no debería ser simplemente un proceso de transmisión de conocimientos, sino que debería involucrar una comprensión de la realidad del individuo, que lo llevara a un estado de interpretaciones subjetivas de sus experiencias y significados. Paralelamente, la educación debería estar enraizada en la comprensión del ser y en la experiencia del mundo, permitiendo al individuo trascender las limitaciones impuestas por la cultura y la sociedad.

Creo que es importante resaltar el contexto del proceso ontológico en cuestión, el cual juega un papel elemental en la formación docente, en la participación activa de los estudiantes en todas las áreas de aprendizaje y actividades prácticas relacionadas con la ecología. De forma integral, le va a permitir el desarrollo de habilidades prácticas y conocimientos, pudiendo ser aplicados en su vida cotidiana; elementos que fungen a un marco conceptual y práctico para guiar la enseñanza y el aprendizaje en temas relacionados con todos los contenidos curriculares del subsistema de educación primaria. Consecuentemente, este crisol existente de los basamentos agroecológicos apertura una herramienta valiosa para la praxis docente en temas ambientales y desarrollo de conocimientos. Su dirección interdisciplinaria puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor los desafíos de fraternidad de los recursos naturales y a desarrollar habilidades en el propio semillero de conocimiento para abordarlos.

Otro componente, que asumo de relevancia basado en las consideraciones de los informantes, es la vertiente de la educación inclusiva; iluminada en comprender la realidad desde un aspecto más profundo y completo. El desafío real desde mi perspectiva, se orienta en reconocer que cada persona es única y tiene su propia forma de entender y relacionarse con el mundo, lo que implica que como docentes debemos ser capaces de adaptar la enseñanza a las necesidades propias individuales de cada estudiante manejando alternativas eficaces sin discriminación alguna.

Esta nueva perspectiva desde la pedagógica en igualdad para todos, configura reconocer la pluralidad de los estudiantes y valorar sus diferencias, en lugar de tratar de homogeneizarlos para transformar su realidad educativa en aciertos significativos y logren desarrollar y alcanzar su máximo potencial. Discurro, bajo este desafío lograr ser un puente que entrelace innovadores senderos como clave para la praxis docentes en los entornos escolares inclusivos, en vinculación de diferentes visiones del mundo que resignifique los elementos de la agricultura conservacionista como punto de partida a la sensibilización de las diferencias e integración de los escolares y así, minimizar las barreras que conduzcan a innovar la integración de la realidad escolar ante la diversidad.

Todos estos elementos tomados de las aportaciones de los sujetos comprometidos con mi estudio, me brinda un destello de pensamientos para apreciar la perspectiva que encara la realidad en su contexto y derivar sus atributos para así afianzar el entramado de la Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos. De igual manera preciso que para la comprensión de la realidad educativa ante la diversidad, el proceso pedagógico debe contemplar: La formación y capacitación de los docentes desde los postulados conservacionistas, venciendo la resistencia al cambio y la falta de recursos materiales para implementar una educación equitativa y filosófica. Sin dejar de lado el reconocer la diversidad, promover la igualdad de oportunidades, fomentar la empatía y el respeto hacia la naturaleza y adaptar los recursos y materiales para el trabajo colaborativo entre todos los sujetos de la comunidad educativa.

Desde mi visión como investigadora, la razón epistemológica que columna el constructo de la Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos, está cimentado a la ruta comprensiva de cómo se construye el conocimiento y cómo influye en la práctica pedagógica el cual permite a los docentes reflexionar sobre su propio trabajo, seleccionar las

mejores estrategias de enseñanza y tomar decisiones informadas en el aula. Bajo mi pensamiento, la dimensión epistemológica es clave para garantizar una educación de calidad y promover el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Para comprender esta dimensión a globalidad, me permito mostrar que en el campo de la educación se conjugan enfoques epistemológicos, donde por un lado, el enfoque positivista enfatiza que el conocimiento yace objetivamente y puede ser medido de modo cuantitativo demarcando ampliamente la educación tradicional siendo sinopsis de transmisión de conocimientos basado en evaluaciones estandarizadas. En contraste, al enfoque constructivista que supone que el conocimiento se construye por el propio sujeto a través de su interacción con el entorno, agregándole importancia a la experiencia y la reflexión como fuentes de conocimiento donde se busca suscitar aprendizajes activos y significativos.

En tal sentido, para dar consistencia al constructo la dimensión epistemológica está en vinculación a la holopraxis docente, implicando una actitud de apertura hacia el aprendizaje continuo. En el contexto de la práctica docente, la dimensión epistemológica es fundamental en el influjo de estar dispuesto a cuestionar sus propias creencias y prejuicios, a explorar nuevas ideas y enfoques, y a adaptarse a las necesidades cambiantes de sus estudiantes. Desde mi perspectiva, la dimensión de los saberes vincula la reflexión sobre sus propias teorías y concepciones del conocimiento para poder llevar a cabo una práctica docente coherente y efectiva. Esta reflexión la inscribo en la idea de que el conocimiento no es estático ni absoluto, sino que se construye a través de la interacción entre teoría y práctica, al ser un proceso creativo que permita a los estudiantes tomar conciencia de su realidad y ser partícipes de una reflexión continua.

En lo esencial, el docente no solo debe poseer un conocimiento teórico sólido, sino también debe ser capaz de aplicar ese conocimiento de manera efectiva en su práctica didáctica siendo capaz de identificar las fortalezas y debilidades de su enfoque, y buscar constantemente formas de mejorar su habilidad desde el compromiso en la construcción de un conocimiento más justo y equitativo. En relación a la idea anterior, me inclino hacia el pensamiento de Schön (1983), al destacar la importancia del conocimiento práctico en la formación docente, entendido como un saber reflexivo que se construye a partir de la experiencia y que permite al docente adaptarse de forma creativa a las situaciones cambiantes que se presentan en el aula.

Planteo entonces, dentro del constructo de la Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos, avistar la dimensión epistemológica desde relación vinculante con la acción docente bajo la concepción del aprendizaje como un proceso activo y participativo, en el que los estudiantes son los protagonistas de su propio proceso de construcción del conocimiento. Dentro de esta reflexión, considero expresar la idea de Vygotsky (1978), el cual destaca la importancia del aprendizaje colaborativo y del diálogo entre pares para el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y una práctica educativa holística llena de retos .

De igual manera destaco con énfasis dentro de esta dimensión epistemológica, el enfoque educativo innovador de integrar teoría y práctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, fusionadas estrechamente a la preservación del ambiente y todos sus elementos naturales y conocimientos tradicionales con el fin de lograr desde la sinergia del conocimiento una valoración del entorno. En esta misma línea, Toledo (2002) sostiene que es un proceso de aprendizaje colectivo y horizontal; según este autor, el conocimiento no es propiedad exclusiva de los científicos, sino que debe ser compartido y construido entre todos los actores involucrados en el proceso de aprender.

Es por ello que sostengo, desde las voces de los informantes que esta interacción es un proceso social y dinámico, en el que los sujetos construyen y reconstruyen sus saberes a través de su relación con el entorno y con otros individuos. Idea concordante con el pensamiento Gliessman (2007), que destaca la importancia de la participación activa de los sembradores en el proceso de construcción del conocimiento. Discurro que estas acciones constructivas en su globalidad implica un diálogo constante, entre los conocimientos científicos y los conocimientos locales para lograr prácticas armónicamente respetuosas con el medio ambiente bajo la integración de conocimientos científicos y tradicionales; así como la participación activa de la comunidad educativa en el proceso de construcción del conocimiento como elementos clave para lograr este objetivo.

Tomando como fuente de inspiración lo mencionado anteriormente, planteo como elemento posible dentro del constructo teórico el componente Espectro Praxeológico Ecológico, como una forma de comprender la diversidad de las acciones humanas en su relación con el medio ambiente. Considero acertado al respecto, que: "la tarea de la filosofía no consiste en descubrir lo que ya se sabe, sino en inventar nuevos conceptos que permitan pensar lo que aún no se ha pensado" (Deleuze y Guattari, 1980: 11). Efectivamente ante esta claridad, sostengo la necesidad de crear nuevos lenguajes y conceptos para poder pensar la realidad de manera más adecuada, considerando que las prácticas humanas suman centralidad a la evolución del entorno y su bastimento a la realidad social y ambiental.

Igualmente reflexiono sobre la perspectiva praxeológica de Bronfenbrenner (1979), considerando pertinente destacar la importancia de la acción y la experiencia en el desarrollo humano, lo que lo diferencia de teorías más pasivas que se centran en factores internos como la maduración biológica. En general, esta visión ofrece una perspectiva holística y dinámica del desarrollo

humano que tiene implicaciones importantes para la investigación y la práctica en psicología y educación.

- Fomentar la creación de huertos escolares: Esto no solo nos permitirá enseñar a los estudiantes sobre agricultura sostenible, sino que también les ayudará a conectar con la naturaleza y a trabajar en equipo.

- Utilizar la agroecología como tema transversal: Podemos integrar la agroecología en diferentes asignaturas, como matemáticas o ciencias, para que los estudiantes puedan aprender sobre esta disciplina desde diferentes perspectivas.

En consecuencia, se persigue la comprensión de las interacciones entre la sociedad humana y el medio ambiente desde una perspectiva activa donde intervienen los saberes agroecológicos en el contexto educativo integrador. He de destacar que estos saberes, abrazan la comprensión de los procesos ecológicos y la interacción entre los seres vivos en los diferentes ecosistemas. Esta relación ineludible radica en que los saberes agroecológicos se encuentran dentro del espectro de la práctica, dado que se establecen en la observación y comprensión de los procesos naturales y en la aplicación de prácticas sostenibles en el manejo de la siembra, estableciendo una forma de conocimiento práctico que se adquiere a través de la experiencia y la observación, y se transmiten de generación en generación como manifestaron los informantes en sus narraciones.

También observo, que el cumulo de saberes ancestrales en torno al ambiente permiten conservar el equilibrio ecológico delegados en el accionar docente como herencia adquirida. Por consiguiente, esta sabiduría muchas veces puede manifestarse de forma empírica, logrados por la práctica ancestral o ser alcanzados por el conocimiento académico, trabajado en la diaria actividad educativa. Esto incluye el manejo de técnicas como la uso de abonos orgánicos, el control biológico de plagas, el reciclaje, la producción orgánica

de alimentos, conservación de los recursos naturales, entre otros; todos sin menos caso de singular importancia en la práctica pedagógica escolar.

Por esta razón incorporo los saberes agroecológicos en el constructo diseñado, al vislumbrar en el desempeño educativo un aporte significativo a una educación más integral y conservadora del saber colectivo, que fomente empatía al compromiso social y donde los escolares se sientan tomados en cuenta desde los entornos educativos para recibir como tesoro verde un recuerdo permanente.

Desde otra perspectiva, considero que la axiología ambiental como eje integrador y dinamizador de los saberes agroecológicos coexiste forjando valores en una relación más agradable con la naturaleza, desde el respeto por todo lo creado en solidaridad con sus elementos y justicia social. De la misma forma, se pueden desarrollar habilidades como el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico, que son fundamentales para enfrentar los desafíos actuales ante un mundo en constante cambio de la mano del hombre. A partir de esta configuración, anhelo que los docentes desde su actuar didáctico puedan comprender cómo los valores influyen en las actitudes y comportamientos desde lo endógeno hacia lo exógeno natural y, cómo a través de ellos se puede desdoblar valores que promuevan una cultura rica de pensamientos traducidos en bienestar.

Paso a paso en este recorrido por el sendero constructivo y de aplicación, avisto en los entornos educativos, la axiología ambiental como elemento integrador muy valioso para los docentes, permitiéndoles ampliar su hacer educativo en los estudiantes para sembrar conocimientos atados armoniosamente a la agroecología como compañera inseparable anidando principios. Converjo que la atención a este componente en la praxis docente, es un aspecto clave para entender que la educación ambiental no se trata simplemente de transmitir información sobre el medio ambiente, sino arraigar

acciones que no limiten el crecimiento integral del educando. Es un llamado a despertar los sentidos en la sutileza del lenguaje de la naturaleza, en correspondencia a la reciprocidad de los escolares con su entorno; circunda no solo enseñarles a actuar de manera responsable, sino también a involucrarlos en el sentir comunitario afianzando conocimientos de las áreas curriculares vinculadas con los contenidos académicos.

Todas las aristas de la acción docente complementan el prisma al entrever la diversidad en el aula, así como la diversidad de pensamiento, de habilidades y necesidades educativas, condiciones básicas para que los estudiantes puedan aprender de forma efectiva. Bajo esta reflexión, incorporo la Inclusión dialógica al constructo teórico Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos. Elemento de congruencia referida a la práctica de fomentar la participación activa y equitativa de todos los estudiantes en el proceso educativo a través del diálogo y la interacción significativa con sus maestros. Considero bajo esta perspectiva se trata de crear un hilo comprensivo en el que cada estudiante se sienta valorado, respetado y escuchado, sin distinción de sus habilidades, condiciones culturales o realidades individuales sentando bases para aprendizajes significativos.

En función de lo planteado en las líneas anteceditas, cavilo que un reordenamiento en la praxis docente desde el entorno escolar inclusivo, el diálogo desde sus dimensiones se convierte en una herramienta poderosa que promueve el aprendizaje colaborativo, la construcción de conocimiento compartido, la comprensión mutua y un sentido de pertenencia hacia el entorno natural de su contexto educativo. A partir de esta perspectiva globalizadora, los estudiantes tienen la oportunidad de expresar sus ideas y opiniones, así como de escuchar y aprender de los demás; esto no solo enriquece su experiencia formativa, sino que también les ayuda a desarrollar habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la tolerancia y la

capacidad de trabajar en equipo, en la interacción conjunta de docentes y escolares puede lograrse, reconociendo el entorno natural como elemento dinamizador para propiciar un clima de respeto y confianza pudiendo expresar sus ideas sin temor a ser juzgado o excluido.

Al mismo tiempo, adoptó la inclusión dialógica para reconocer y validar la diversidad educativa atendiendo las múltiples experiencias y perspectivas de los estudiantes. Bajo este marco, importa y por muchas razones valorar cada estudiante en su diversidad cualitativa, el cual es poseedor de conocimientos y habilidades únicas que pueden enriquecer el proceso de aprendizaje de todos. Considero por tanto, es fundamental que desde la praxis docente se fomente la participación activa de todos los estudiantes, incluso aquellos que pueden tener dificultades para expresarse verbalmente o que provienen de contextos culturales diferentes. Este escenario, permite a los docentes estar dispuestos a adaptar su enseñanza para satisfacer las necesidades individuales brindando apoyo adicional cuando sea necesario.

Bajo la dimensión de este contexto, la interacción es significativa y compleja de ser susceptible al integrar los Saberes para la Vida, en el entramado de mi constructo teórico Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos; como vertiente reveladora de experiencias al adoptar un enfoque pedagógico centrado en la agroecología. Convengo en acotar que erigir un entorno educativo inclusivo desde la diversidad lo considero una fortaleza y no un obstáculo para garantizar que los estudiantes tengan acceso a una educación basada en la comprensión del individuo, al involucrar a los estudiantes, padres, docentes y otros miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones como alternativas que satisfagan sus necesidades.

Desde la estela que deja la sabiduría popular, el componente "Saberes para la Vida", lo exhibo desde la interiorización al considerarlo decisivo para

proporcionarles a los estudiantes herramientas intangibles necesarias para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana y desarrollar habilidades socioemocionales. Esta unidad dentro del constructo, lo visiono desde los conocimientos y habilidades que son necesarios para consolidar desde un suelo fértil de valores y sensibilización del entorno un agregado de destrezas socioemocionales, como la empatía, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y la toma de decisiones responsables en la preservación ecológica de su entorno. Por consiguiente convengo en acotar que a través de la interrelación de la inclusión dialógica, la diversidad educativa y saberes para la vida como triada garantiza una educación asertiva para los estudiantes. Pienso que la transición a este constructo puede incluir la adaptación del currículo para satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades, o la implementación de programas de apoyo para los estudiantes que enfrentan barreras para aprender en paridad de condiciones.

A la luz de todo lo previamente expuesto, sin cortar las ramas a colindantes reflexiones, hago necesaria la integración y sistematización estrecha entre la escuela y otros sectores para conquistar espacios ávidos de conocimientos y mejorar la calidad de vida de la sociedad en bien del avance cultural, social, y agroecológico. De igual manera cavilo que el constructo presentado sobre la Agroecología como Episteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos, es el sendero preciso para resignificar preconcebidos paradigmas de la antigua escuela. Es por ello que en reciprocidad a la postura de ejecutar el constructo sensiblemente elaborado, estrechará el sesgo latente y visible en el contexto educativo y que está exigiendo de un repensar de la praxis pedagógica desde lo agroecológico para realzar a una población sensiblemente vulnerada por arraigados modelos, concibiendo que el aprendizaje se exhibe como el camino estrecho pero ampliamente adecuado para asegurar la formación integral de los escolares.

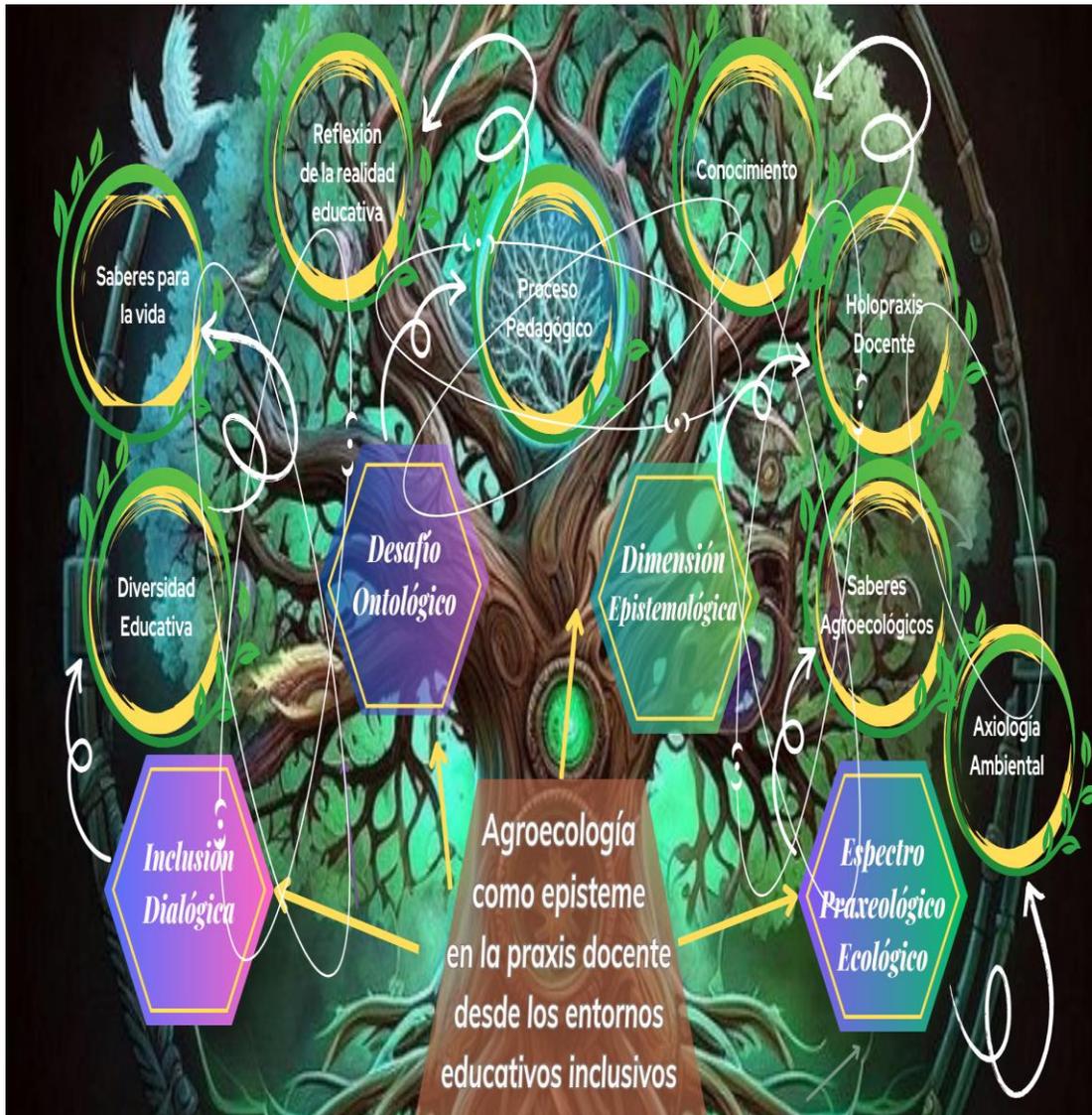


Figura N. 16. Interrelación e Integración de las categorías emergidas para generar el Constructo Teórico. Elaboración propia (2023).

EPÍLOGO

La conexión con la naturaleza, es fundamental para alcanzar una comprensión más profunda de nuestro lugar en el mundo y nuestra relación con los matices coloridos esencia del entorno. Este enfoque trasciende de lo cotidiano de un aula de clase a integrar a través de nuestros sentidos un cúmulo de experiencias significativas que podrán acontecer en el escolar una motivación y profundo interés por aprender. Desde el amor a la diversidad inclusiva, a imagen y semejanza del obrador de la naturaleza, destaco la importancia de reconocer nuestra conexión con el verde mundo originario; como medio para alcanzar una praxis docente más profunda en los entornos donde los escolares presentan más desventajas para aprender.

Quiero denotar, que este constructo teórico de la Agroecología como Epísteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos, implica reconocer la importancia de los saberes agroecológicos en la formación de una conciencia crítica y comprometida con la reflexión pedagógica, social y ambiental. Esto enlaza un repensar profundo de la docencia, que debe integrar las metodologías participativas y críticas en la triada docente-escuela y comunidad. Desde esta renovada visión, la agroecología se presenta como episteme interdisciplinario que puede contribuir significativamente al desarrollo de los entornos educativos en igualdad de oportunidades para las instituciones educativas del NER 011 de San Carlos, Estado Cojedes.

Bajo esta gama de ideas, el aprendizaje significativo como proceso involucra la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Desde una perspectiva ontoepistémica, este proceso implica la integración de los conocimientos previos con los nuevos, así como la reflexión crítica sobre los mismos construyendo experiencias innovadoras. En función de lo anterior, he centrado mi atención en generar nuevos saberes como desafío en el desarrollo de la creatividad, la resolución de problemas ecológicos y pedagógicos inclusivos; ante esto expongo, que el logro es a través de la

implementación de metodologías pedagógicas innovadoras que involucren al estudiante en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la motivación e interés son factores clave para el aprendizaje significativo para comprender e interpretar las realidades que subyacen en el contexto escolar. Por tal motivo considero, que los estudiantes que están motivados e interesados en estudiar tienen una mayor probabilidad de retener la información y aplicarla en situaciones futuras, asumiendo la importancia del rol docente para fomentar desde muchas estrategias el interés hacia el aprendizaje, en articulación directa con actividades que despierten su curiosidad y le permitan descubrir por sí mismo los conocimientos.

Claro está, debe existir permanentemente la estimulación de habilidades cognitivas en el estudiante desde la atención selectiva, la memoria a largo plazo, el razonamiento lógico y la resolución de problemas. Están los docentes, llamados a innovar estrategias que estimulen estas habilidades para que los estudiantes puedan procesar y retener la información de manera efectiva, acumulando un singular número de experiencias significativas fundamentales para el aprendizaje significativo. Relevancia que se ejerce tomando en cuenta que en el contexto de educación primaria, se quiere resignificar la importancia del ámbito natural en el proceso de formación del estudiantado.

Esta reflexión constructiva, me permite establecer una conexión emocional más no subjetiva de la importancia de inculcar el valor del cuidado hacia la naturaleza como eje renovador de la educación agroecológica en valores de la praxis educativa, permitiéndole al estudiante en edad escolar aplicar los conocimientos en situaciones reales y cotidianas. Por otra parte, observo un enigmático pragmatismo en el saber pedagógico, esto a la par de que es fundamental para un aprendizaje significativo en entornos educativos inclusivos que los maestros estén empoderados de un conocimiento profundo

de los contenidos que están enseñando y utilizar estrategias pedagógicas efectivas para transmitir este conocimiento a los estudiantes y estar integralmente capacitados para trabajar con estudiantes con diferentes necesidades y habilidades sin discriminación alguna.

Ante la certidumbre y la exigua producción de conocimientos en esta temática, delibero la urgencia de preconcebir un constructo orientado hacia el pensamiento agroecológico en el engranaje especialmente del ámbito educativo. Como se puede apreciar los convergentes componentes de los saberes agroecológicos, son un conjunto de conocimientos y prácticas que buscan la armonía con el ambiente, la conservación del mismo y la promoción de prácticas sostenibles en el sector rural. Matiz abstraído que le confiero a la agroecología en saberes del acto docente, al permitir a los educadores integrar conocimientos teóricos y prácticos en el aula y sus entornos al aire libre de su institución, generando una educación más inclusiva y equitativa.

Estas acciones mediadoras, hacen que el entorno natural se convierta en una herramienta pedagógica que permita a los docentes enseñar a sus estudiantes acerca de la importancia de la inclusión en la diversidad, reforzando una agricultura sostenible mediante acciones preservativas a la ecología. Importa y por muchas razones, su incorporación en la praxis docente al permitir generar espacios de aprendizaje participativo y colaborativo. Además, las prácticas agro-orgánicas promueven valores como la solidaridad, la cooperación y el respeto por los espacios naturales. De la misma manera, deduzco que este accionar se consolida un nuevo conocimiento en la praxis docente, para comprender sistemas tradicionales de aprendizaje hacia modelos innovadores, en contacto con la naturaleza en entornos para todos.

En consonancia, desde el punto de vista disciplinar se propone una perspectiva multidisciplinaria desde vertientes del reciclaje, para la reutilización de materiales y la reducción de residuos, que permite disminuir el

impacto ambiental de las actividades humanas. Asumiendo los docentes un pilar para enseñar a sus estudiantes acerca de la importancia de promover su implementación en los entornos educativos y en la comunidad, en conformidad con el ambiente que implica respetar los ciclos naturales y utilizar los recursos naturales de manera racional. En contraste, no puedo pasar desapercibida las actividades limitantes, en función de tasar el impacto ambiental de las actividades humanas y que en general están a la realidad diaria del docente al no contar con los recursos materiales e institucionales para la ejecución.

En el constante recordatorio del quehacer educativo de la praxis docente, presento la agroecología como una alternativa capaz de gestionar de otro modo de ser y hacer, con el objetivo de cavilar interiormente el mundo de los contextos donde se desarrollan los escolares. Ante esta intangible particularidad, converjo en acotar que la agroecología se ha convertido en un abstracto imprescindible en la praxis docente, que le permite a los educadores integrar conocimientos teóricos y prácticos como semilla fundamental para el desarrollo de las sociedades, atendiendo la necesaria silente visión respetuosa hacia la diversidad.

En cuanto a lo axiológico, la praxis docente de la agroecología apunta a promover valores como la solidaridad, el amor a la naturaleza, empatía colectiva, el respeto a la diversidad, la responsabilidad y la justicia, entre una semillero constantes en crecimiento. Estos valores, entre otros son fundamentales para construir una sociedad más igualitaria y plural, donde todas las personas tengan las mismas oportunidades de desarrollo para formar estudiantes con sentido crítico y reflexivo, capaz de cuestionar los paradigmas dominantes y proponer alternativas más sostenibles a las exigencias de los nuevos tiempos con demarcada polarización al deterioro de los recursos aglutinados a la madre tierra. Para lograr esto, queda explícitamente expuesto esta aproximación teórica de la Agroecología como Epísteme en la Praxis Docente desde los Entornos Educativos Inclusivos, basada en la

intersubjetividad como escenario necesario de resignificación para impulsar una relación docente-estudiante desde la diversidad concebida de los fundamentos agroecológicos.

Finalmente y de forma no conclusiva esta visión hacia la agroecología puede ser abordada desde la praxis docente hacia la diversidad en el contexto educativo al tributar en un enfoque interdisciplinario, axiológico y ético del ser, que busca percibir y reflexionar el mundo a través de una educación integradora y sin barreras que sienta preservación de los ecosistemas. El compartir de la socialización recogida de esta visión en la comunidad educativa del NER 011, en Palmero-Boca Toma, permitirá impactar de manera significativamente positiva en la formación de los estudiantes, el desempeño profesional y en el desarrollo de una sociedad más sensible, justa, empática e inclusiva.

BIBLIOGRAFIA

- Alegre, J. (2015). Agroecología: una disciplina transdisciplinar para una agricultura más sostenible y justa. *Revista Internacional de Desarrollo Local*, 23(45), 1-10.
- Altieri, M. (2010). AGROECOLOGIA: Bases científicas para una agricultura sustentable.
https://www.icia.es/icia/download/Agroecolog%C3%ADa/Material/Agricultura_sustentable.pdf.
- Altieri, M. A. (1995). Bases y estrategias agroecológicas para una agricultura sustentable. *Agroecología y Desarrollo*, 8/9, 21-30.
- Altieri, M., Toledo, V. (2011): La revolución agroecológica en Latinoamérica.
[/www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/AGROECOLOGIA_ALTIERTOLEDO.pdf](http://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/AGROECOLOGIA_ALTIERTOLEDO.pdf)
- Ausubel, D. (1976). Teoría del aprendizaje significativo. Psicopedagogía II. Material Mimeografiado Universidad Central de Venezuela.
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Fascículos de CEIF, 1(1-10), 1-10.
- Ausubel, D. P. (2012). The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view. Springer Science & Business Media.
- Bermúdez G. O. (2003). Cultura y ambiente: la educación ambiental, contexto y perspectivas. Bogotá- 1era Edición. Universidad de Colombia.
- Bisquerra, R. (2000). Método de investigación educativa: triangulación.
<https://www.editorialskepsis.org>.
- Blasco, J. E., Pérez, J. A. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: ampliando horizontes. España. Editorial Club Universitario.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Toward and Experimental Ecology of development, pp. 513-531. *American Psychology*.
- Bronfenbrenner, U. (1987). La ecología del desarrollo humano Barcelona, España: Paidós.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized: A bio-ecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568-586.

- Burbules, N. (2014). Los significados de “aprendizaje ubicuo”. *Revista de Política Educativa*, 4, p.1- 12
- Cheng, A., Azmi, NA, Ng, Y., Lesueur, D. y Yusoff, S.. (6 de enero de 2022). Evaluación del urbanismo agroecológico: una visión para el futuro de las ciudades sostenibles. *Sustentabilidad*, 14(2), 590. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.3390/su14020590>
- Clavijo, S. (1993). Fundamentos de manejo de plagas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, 26, 37-43.
- Cowman, S. (1993) Triangulation: a means of reconciliation in nursing research. *Journal of Advanced Nursing*.
- Denzin N, Lincoln Y, editors. *Handbook of qualitative research*. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications; 2000.
- Denzin, N.K. (1970). *Sociological Methods: a Source Book*. Aldine Publishing Company: Chicago.
- El Glossary of Statistical Terms on-line de la OECD [Documento en Línea]. Disponible en: http://unstats.un.org/unsd/publication/SeriesF/SeriesF_67E.pdf
- Flick U. *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata / Paidea; 2004.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, H. (2014). En educación, el contacto con la naturaleza es vital. <http://blog.tiching.com/heike-freire-en-educacion-el-contacto-con-la-naturaleza-es-vital/>
- Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. 4 [Documento en Línea]. Disponible en: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Ferrarotti: "Herber Spencer" en *El pensamiento sociológico de Comte a Horkheimer*, Península, Barcelona, 1975, pag. 78
- Fromm, E. (1956). *El arte de amar*. Barcelona: Paidós.

- Fuentes L., Caldera Y., y Mendoza, I. (2006). La transversalidad curricular y la enseñanza de la educación ambiental. *Revista ORBIS, Ciencias Humanas*, Año 2, No. 4 [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.revistaorbis.org/pdf/4/4Art2.pdf> .
- Fuster Guillen, Doris Elida. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gerardo Echeita (2022): Educación inclusiva es hablar de todo el alumnado y no únicamente de un determinado grupo de estudiantes. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://www.tekmaneducation.com/echeita-educacion-inclusiva/#:~:text=Gerardo%20Echeita%3A%20%20C2%ABEducaci%C3%B3n%20inclusiva%20es,un%20determinado%20grupo%20de%20estudiantes%20%20BB>
- Gliessman, S. R. (2007). *Agroecología: procesos ecológicos en agricultura sostenible*. Ediciones Mundi-Prensa
- Gorriñ, A. (2012). “Creación de una Nueva Conciencia Agroecológica en la Unidad Educativa Jesús de Nazaret, Municipio Veroes del Estado Yaracuy”. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster en Investigación Educativa
- Habermas, J. 2009. *La ética del discurso y la cuestión de la verdad*.
- Harvard University Press. (Trad. Cast.: *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, Ediciones Paidós, 1987).
- Heidegger, M. (2019). *Ser y tiempo*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, D.G. (2021, 6 de abril). Forjando Cuadros Políticos para la Recampesinización: Escuela de Acción Campesina (España). [Documento en Línea]. Disponible en: <https://scite.ai/reports/10.3390/su13074061>
- Hernández, Sampieri Roberto, Fernández C. Baptista L. P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ed. Mc Graw Hill, Chile.
- Hernandez-Sampieri, R., Fernandez-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). México, D.F.: McGraw-HILL / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

- Holton (2007:266), Strauss y Corbin (2002) categorías y codificación [Documento en Línea]. Disponible en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/727/891#:~:text=La%20codificaci%C3%B3n%20axial%20es%20el,en%20cuenta%20que%20%E2%80%9Cuna%20categor%C3%ADa>
<https://es.slideshare.net/prioretti/10-perspectivas-para-una-mejor-calidad-educativa-del-sxxi>
- Husserl, E. (1964). Ideas Relativas a una Fenomenología Pura y a una filosofía fenomenológica. México: Fondo de Cultura económica.
- Izcara-Palacios, S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. México, D. E: Editorial Fontamara, S. A.
- Jiménez, D. 2018. Estrategias De Orientación Basado En La Agroecología Para El Fortalecimiento De La Práctica Del Huerto Escolar En El Centro De Educación Inicial Nacional Bolivariano “Juan Ángel Bravo Municipio Rómulo Gallegos Estado Cojedes. Trabajo de grado presentado como requisito parcial para optar al Título de Magíster Scientiarum en Educación Inicial. ULAC. Venezuela.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. Forum: Qualitative Social Research [On-Line Journal], 6(2). Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-43-s.htm>
- Kolmans, E., & Vásquez, D. (1999). Manual de Agricultura Ecológica (Álvarez.). La Habana: Grupo de agricultura organica de la asociacion Cubana de técnicos agricolas y forestales.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. Revista Temas de Educación, (7), 19–36. Disponible en: <https://goo.gl/gCqPHS>
- Llerena, G. (2015). Agroecología escolar. (Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, España). Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2015/hdl_10803_310614/gldc1de1.pdf
- López, y González. (2012). Generación de entornos inclusivos desde la mejora de la eficacia escolar. Revista Educación Inclusiva vol. 5, n. ° 2.
- Louv, R. (2005). The last child in the woods. Londres: Algonquin Books.
- Luque, D. J. (2003). “Trastornos del desarrollo, discapacidad y necesidades educativas especiales: Elementos psicoeducativos”, en Revista

- Iberoamericana de Educación. Disponible en <http://www.campus-oei.org/revista/deloslectores/372Luque.PDF>
- Maldonado, C. (2011). El huerto escolar como estrategia educativa ambiental para los estudiantes de educación especial Universidad Central de Venezuela. Caracas julio 2011.
- Martínez, M. (1999). La nueva Ciencia. Su desafío, lógica y método. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). Revista IIPSI Facultad de psicología. 9 (1), pp. 123 – 146
- Martínez, M. (2013). Epistemología y metodología de las ciencias sociales. México: Trillas.
- Merino, J. (2009). Un modelo de escuela inclusiva. Revista complutense de educación. Vol. 20 Num. 1 <https://www.researchgate.net>.
- Navarro, Y. (2017). La sensibilización ambiental desde la convivencia como acción, transformadora para la comunidad de aprendizaje de la Universidad Deportiva del Sur (Tesis Doctoral). San Carlos estado Cojedes.
- Novak, J. (1982). Teoría y práctica de la Educación. Madrid: Alianza.
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO. (2018). “Los 10 elementos de la agroecología. Guía para la transición hacia sistemas alimentarios y agrícolas sostenibles”. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://www.fao.org/3/ca7173es/ca7173es.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, FAO. (2006). Crear y Manejar Un Huerto Escolar. [Documento en Línea]. Disponible en: <http://www.fao.org/3/a0218s/a0218s00.htm>.
- Parejo-Blanco, GA, Martínez-Viloria, AE, & Jiménez-Barriosnuevo, MC. (2021, 25 de agosto). Proyectos Ambientales Escolares desde la Red verde de trabajo a través de las TIC. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://scite.ai/reports/10.35381/cm.v7i1.537>
- Patton M. Qualitative research and evaluation methods. 3rd ed. Thousand Oaks: Sage; 2002. [Links]
- Peano, C., Massaglia, S., Ghisalberti, C. y Sottile, F.. (30 de marzo de 2020). Vías para la amplificación de la agroecología en la agricultura urbana sostenible africana. <https://scite.ai/reports/10.3390/su12072718>

- Peña, Rubio y Sánchez. (2009). La planificación en el Aula. Programa de Formación de Docentes. Piados.
- Pérez, J. (2000). La triangulación analítica como recurso para la validación de estudios de encuesta recurrentes e investigaciones de réplica en Educación Superior. RELIEVE, v. 12, n. 2. Obtenido el 26 de Enero en http://www.uv.es/RELIEVE/v12n2/RELIEVEv12n2_6.htm .
- Piaget, J. (1984). El nivel senso motor en la Psicología del niño. Madrid: Morata.
- Pinzón, N., Galt, RE y Coronil, MBB. (2023, 3 de febrero). Identificando el compromiso de las ciencias sociales dentro de la agroecología: clasificando la literatura transdisciplinaria con un método de clasificación textual semiautomatizado.
- Plos One, 18(2), e0278991. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0278991>
- Plummer, K. (1989). Los documentos personales (Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista). Madrid: Siglo veintiuno.
- Prety, J. (1994): Alternative Systems of Inquiry for a Sustainable Agriculture. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/286044792.pdf>
- Primavesi (2002): <https://anamariaprimavesi.com.br/wpcontent/uploads/2022/04/El-Suelo-Tropical-PrimavesiVersionFinalmarzo2011.pdf>
- Prioretti, J. (2015). 10. La Escuela Inclusiva – Modelo educativo inclusivo. 1º parte. <https://inclusioncalidadeducativa.wordpress.com/2015/07/05/la-escuela-inclusiva-1-modelo-educativo-inclusivo/>
- Prioretti, J. (2017). 10 perspectivas para una mejor calidad educativa del s xxi.
- Resolución N° 2005 (1996): Normas Para La Integración Escolar De La Población Con Necesidades Educativas Especiales. Ministerio del poder Popular para la Educación. República de Venezuela. Ministerio de Educación. Caracas, 02 de diciembre de 1996 Años 186° y 137°.
- Rivas, M. (2008). Procesos Cognitivos y Aprendizaje Significativo. Madrid: BOCM

- Rivera, M, Gallar D, y otros (2021). Educación agroecológica para la soberanía alimentaria: perspectivas desde la perspectiva formal y (nd). [Documento en Línea]. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0743016721002989>
- Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. *Nure Investigación*, (42), 1-4. Recuperado de <http://www.participamostransformamos.org/materiales/?b5-file=1431&b5-folder=1421>
- Rodríguez R. y Turón C. 2012. Articulación preescolar-primaria: Recomendaciones al maestro Instituto Superior Pedagógico Enrique J. Varona, Cuba.2012.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Sevilla Guzmán, E. (2013). El despliegue de la sociología agraria hacia la agroecología. *Cuaderno Interdisciplinar de Desarrollo Sostenible*, 10, 85-109. <https://ecomercadogranada.org/sites/default/files/biblioteca/DesdeSociologiaAgrariaHastaAgroecolog%C3%ADa.pdf>.
- Shor, I. (1992). *Empowering education: Critical teaching for social change*. University of Chicago Press.
- Sullivan, P. (2007). El Manejo Sostenible de Suelos. *ATTRA-El servicio nacional de información de la agricultura sostenible*, 11-15.
- Taylor, S y Bogdam, R (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. (3rd ed.). New York: Wiley
- Taylor, S. y Bogdan, R (1998). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Paidós. México.
- Theoria [Internet]. Cisterna 2005 [citado 2021 Mar 18]. 14(1):61-71. Disponible en: [Documento en Línea]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Toro Jaramillo, Iván Darío; Parra Ramírez, Rubén Darío (2006): Método y conocimiento: investigación cualitativa/investigación cuantitativa. [Documento en Línea]. Disponible en: https://books.google.co.ve/books?id=4Y-kHGjEjy0C&vq=el+m%C3%A9todo+cualitativo+como:&source=gbs_navlinks_s

Torres, T. V. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas

Trinidad, J y Mares, L (2020). Diseño de una estrategia educativo ambiental-agroecológica para las madres de familia de la comunidad Santa Rosa de Lima, Puruándiro en Michoacán [Documento en Línea]. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/480/4802048028/html/index.html>

Vázquez-Toriz, Rosalía et al. (2021, 27 de octubre). Beneficios de las tecnologías agroecológicas, una experiencia en una comunidad rural de México. [Documento en Línea]. Disponible en: <https://scite.ai/reports/10.5154/r.rga.2021.67.07>

Venezuela. Ley del Plan de la Patria. Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019 Publicado en Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela No 6.118 Extraordinario, 4 de diciembre de 2013.

Venezuela. Ley Orgánica para la Protección del niño y del adolescente (LOPNA) Publicada en la Gaceta Oficial N.- 5859. Caracas, 10 de Diciembre 2015.

Venezuela. 1999. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), Gaceta Oficial N.-36.860 de fecha 30\12\1999.Caracas_Venezuela. Pp.190_200

Venezuela. 2006. Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana. República Bolivariana de Venezuela Ministerio del Poder Popular para la Educación. Caracas, septiembre de 2006

Venezuela. 2006. Ley Orgánica del Ambiente, Gaceta Oficial N.5.833, Caracas, 22 de Diciembre de 2007.

Venezuela. 2007. Ley para las personas con Discapacidad, gaceta oficial n.- 38598. Caracas, 5 de Enero de 2007.

Venezuela. 2016. Conceptualización Y Política De Educación Especial Para La Atención Educativa Integral De La Población Con Necesidades

Educativas Especiales O Con Discapacidad. Ministerio Del Poder Popular Para La Educación. Caracas, 2016.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

ANEXOS

ANEXO 1
GUIA DE ENTREVISTA

GUION DE ENTREVISTA

Interrogantes
¿Pudieras compartirme algunas de sus experiencias agroecológicas realizadas en su práctica a docente?
¿Cómo el conocimiento agroecológico facilita la adquisición y la fijación del aprendizaje en los entornos educativos inclusivos?
¿Qué relación considera existe entre experiencias agroecológicas y el aprendizaje significativo de los escolares en los entornos educativos inclusivos?
¿Cómo crees que la agroecología influye en el proceso de aprendizaje?
¿Cuál es su opinión de la concepción agroecológica para el aprendizaje significativo en los entornos educativos inclusivos?
¿De qué manera la agroecología puede ser orientada a la praxis docente en los entornos educativos inclusivos?