



Recuperación De Saberes Ancestrales Mediante Una Huerta Escolar Como Estrategia De
Mediación Didáctica Y Comunitaria

Autores:

Ing. Mary Soleiny Cortés Segura

Lic. Luisa Fernanda García Marín

Asesor:

Dr. C Félix José Parra Domínguez

Universidad Santo Tomás

División de Educación y Ciencias Sociales

Facultad de Educación

Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socieducativa

Bogotá, mayo 2026

Contenido

1. Introducción.....	5
2. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	6
2.1 Planteamiento del problema.....	6
2.2 Objetivos de la investigación	12
2.2.1 Objetivo general	12
2.2.2 Objetivos específicos.....	12
2.3 Justificación.....	12
2.4 Marco teórico	15
2.4.1. Antecedentes.....	15
2.4.2. Referentes teóricos	18
2.4.3. Marco conceptual	20
2.4.4. Marco legal	21
3. Diseño Metodológico	22
3.1 Enfoque metodológico	22
3.2 Contexto y participantes.....	24
3.3 Instrumentos de recolección de datos.....	29
3.4 Plan de acción.....	42
3.4.1 Cronograma de actividades	44
4. Implementación y Reflexión	44
4.1 Desarrollo del plan de acción	45
4.2 Observaciones y ajustes	47
4.3 Análisis de datos.....	48
5. Resultados y Discusión.....	53
5.1 Resultados	53
5.2 Análisis e interpretación.....	55
6. Conclusiones y Recomendaciones.....	57
6.1 Síntesis de hallazgos.....	58
6.2 Propuestas de mejora.....	59
6.3 Líneas futuras de investigación	61
7. Referencias Bibliográficas.....	63

8. Anexos	69
-----------------	----

Resumen

El presente trabajo expone los avances de una investigación en curso que desarrolla una propuesta pedagógica basada en la huerta escolar como estrategia de mediación didáctica y comunitaria para la recuperación de saberes ancestrales en la Institución Educativa Técnica Bolívar (I.E.T. Bolívar), ubicada en la zona rural del municipio de Santa Isabel, Tolima, Colombia. La problemática central aborda la desconexión entre el currículo escolar y el territorio rural, que se manifiesta en desmotivación estudiantil, pérdida de identidad campesina y deserción escolar, especialmente en los grados 9° y 10°.

Por otra parte, el objetivo general de la investigación es fortalecer los saberes ancestrales por medio de las huertas escolares como estrategia de mediación didáctica y comunitaria en la institución educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel Tolima. Además, adopta un enfoque cualitativo con metodología de Investigación-Acción (IA), sustentada en una epistemología crítica y decolonial. Utilizando instrumentos que han permitido tener una mirada más objetiva, como lo son los diarios de campo de las docentes investigadoras y las entrevistas semiestructuradas aplicadas a los estudiantes participantes.

En esta etapa emergen tres categorías preliminares: la tensión entre saber escolar y saber campesino, el cambio progresivo en la motivación estudiantil ante actividades vinculadas al territorio, y el diálogo intergeneracional como recurso pedagógico. Los hallazgos preliminares sugieren que la huerta escolar constituye un espacio epistémico alternativo que permite resignificar el aprendizaje desde los saberes locales y tradicionales, dignificar la vida rural y construir identidad territorial en jóvenes campesinos.

Palabras clave: saberes ancestrales, educación rural, huerta escolar.

1. Introducción

La educación rural en Colombia convive históricamente con una tensión que se manifiesta en la aplicación de modelos educativos estándar, los cuales suelen ignorar la realidad social, cultural y territorial de los pueblos y veredas. En este escenario, los saberes ancestrales y las prácticas campesinas han sido invisibilizados, pese a ser la base fundamental de la identidad y la memoria colectiva. Esta desconexión entre el currículo escolar y el territorio ha generado un desarraigo creciente, una falta de sentido de pertenencia, donde los estudiantes no logran verse reflejados en lo que la escuela les propone aprender. Esta realidad se hace tangible en la Institución Educativa Técnica Bolívar, en el municipio de Santa Isabel, Tolima, donde se observa una pérdida de conocimientos tradicionales frente a modelos de producción ajenos al entorno.

Ante esta problemática, surge el interrogante que guía este estudio: ¿Cómo a través de una huerta escolar implementada en la I.E.T. Bolívar se pueden recuperar y promover saberes ancestrales desde las familias de los estudiantes del grado 9º y 10º? La investigación se justifica en la urgencia de combatir la desmotivación y la deserción escolar, reafirmando la dignidad de la vida campesina a través del conocimiento. Se busca que la escuela no sea percibida como un espacio ajeno, sino como un puente hacia oportunidades locales donde la tradición y la ciencia dialoguen de manera productiva.

En atención con lo anterior se establece que el objetivo general es desarrollar una propuesta pedagógica basada en una huerta escolar con estudiantes de grado noveno y décimo de la I.E.T Bolívar, que permita la recuperación de saberes ancestrales y la promoción de procesos relacionados con la valoración del territorio. Para ello, se adopta la Investigación-Acción (IA) como enfoque metodológico, este camino permite que los estudiantes dejen de ser receptores pasivos para convertirse en co-constructores de su aprendizaje, permitiendo al docente reflexionar críticamente sobre su práctica y transformar el aula desde la experiencia situada y el diálogo con la comunidad.

Finalmente, este trabajo se plantea como una apuesta política y pedagógica de resistencia. Se pretende que, a través del contacto con la tierra, los estudiantes descubran que su contexto rural no es un límite, sino un mundo de posibilidades, reconociendo que la identidad cultural es un pilar fundamental para una formación humana integral y pertinente.

2. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

2.1 Planteamiento del problema

A nivel internacional, la educación rural enfrenta una crisis profunda relacionada con los procesos de globalización y urbanización acelerada que caracterizan al mundo contemporáneo. En diversos contextos, estos procesos han contribuido a debilitar los vínculos entre la escuela y el territorio, especialmente en las zonas rurales, donde los sistemas educativos continúan operando bajo modelos homogéneos y estandarizados que no dialogan de manera suficiente con las dinámicas sociales, culturales y productivas de las comunidades en las que se insertan. Organismos internacionales han advertido que esta falta de pertinencia educativa incide directamente en las trayectorias de vida de la población joven rural. En este sentido, la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, 2025) señala que una parte significativa de los jóvenes en países en desarrollo abandona progresivamente el campo, fenómeno estrechamente vinculado a currículos escolares que no ofrecen herramientas concretas para la vida en el territorio ni para la sostenibilidad de los sistemas agroalimentarios locales.

Además, esta situación no constituye un fenómeno aislado ni circunscrito a regiones específicas. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2020), en el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo, advierte que los estudiantes que habitan zonas rurales presentan menores probabilidades de culminar la educación secundaria en comparación con sus pares urbanos. Entre los factores que explican esta desigualdad se encuentra la persistencia de un modelo educativo de corte urbano que ha sido históricamente replicado en las escuelas rurales, sin una adaptación significativa a las realidades del campo. Esta descontextualización debilita la permanencia escolar, afecta el sentido de pertenencia de los estudiantes y limita la construcción de una identidad vinculada positivamente a la vida rural.

Por otra parte, esta problemática debe analizarse, a la luz de las transformaciones socioculturales que atraviesan actualmente los territorios rurales. La expansión de modelos culturales urbanos, mediada por los medios digitales y las redes sociales, ha configurado nuevos imaginarios juveniles sobre el éxito, el progreso y las oportunidades de vida. En este escenario, la escuela cumple un papel central como mediadora simbólica entre el territorio y los proyectos

de vida de los estudiantes. Sin embargo, cuando la institución educativa reproduce discursos que privilegian lo urbano como sinónimo de desarrollo, contribuye de manera indirecta a reforzar la percepción de que la vida rural carece de valor social y de proyección futura.

En consecuencia, la educación rural no enfrenta únicamente desafíos relacionados con la cobertura, la infraestructura o el acceso a recursos, sino también una profunda crisis de sentido. La ausencia de referentes pedagógicos que reconozcan el conocimiento local y las prácticas productivas del campo incide en la construcción de subjetividades juveniles desvinculadas de su entorno. Esta situación resulta particularmente crítica en la educación secundaria, etapa en la que los estudiantes comienzan a definir expectativas frente a su futuro académico, laboral y personal. De este modo, la deserción escolar y la migración rural-urbana pueden entenderse no solo como fenómenos estructurales, sino como expresiones de una experiencia educativa que no logra dialogar con las realidades ni con los horizontes de vida de los jóvenes rurales.

Frente a este panorama, distintos autores han planteado la necesidad de una revisión crítica del papel que cumple la escuela en los contextos rurales. Santamaría & Gallego (2020), a partir de una revisión de la literatura científica, sostienen que la escuela rural no debe entenderse como una versión empobrecida de la escuela urbana, sino como un espacio con identidad propia, capaz de actuar como centro de resiliencia comunitaria, de valoración del entorno y de fortalecimiento del tejido social. Desde esta perspectiva, se cuestiona la lógica tradicional que ha subordinado el saber rural al conocimiento hegemónico urbano y se propone una escuela que se relacione de manera crítica y reflexiva con su territorio.

De forma paralela, el movimiento global por la soberanía alimentaria, impulsado por organizaciones como Vía Campesina (2021), ha comenzado a incidir de manera progresiva en las agendas educativas, particularmente en América Latina. Este enfoque plantea que escenarios como la huerta escolar deben trascender su función instrumental y consolidarse como espacios pedagógicos para la transmisión de saberes ancestrales, la reflexión crítica sobre los modelos de desarrollo y la construcción de identidades culturales arraigadas al territorio. En la misma línea, investigaciones recientes citadas por Piña (2023) señalan que la recuperación de los saberes ancestrales se ha convertido en una tendencia relevante dentro de la investigación socioeducativa a nivel internacional, especialmente en contextos atravesados por la crisis climática y la pérdida de biodiversidad. Estos estudios destacan que los conocimientos tradicionales contienen principios de sostenibilidad que la ciencia moderna apenas comienza a reconocer y valorar.

Puesto que, la integración del conocimiento local al currículo escolar implica, además, repensar las prácticas pedagógicas y las relaciones de poder que se establecen en el aula. Reconocer los saberes ancestrales no significa idealizarlos ni oponerlos de manera acrítica al conocimiento científico, sino generar espacios de diálogo en los que ambos se enriquezcan mutuamente. Desde esta perspectiva, la escuela rural puede convertirse en un escenario privilegiado para el aprendizaje situado, donde los contenidos curriculares adquieren sentido a partir de la experiencia cotidiana de los estudiantes y de los desafíos concretos que enfrenta el territorio.

Este enfoque demanda un rol activo del docente como mediador cultural y pedagógico, capaz de articular los saberes escolares con las prácticas comunitarias. Asimismo, exige una reflexión permanente sobre el currículo, entendido no como un conjunto rígido de contenidos, sino como una construcción dinámica que debe responder a las particularidades sociales, ambientales y productivas del contexto. En este sentido, la pedagogía de la tierra no se limita a una propuesta metodológica, sino que se configura como una apuesta ética y política orientada a la dignificación de la vida rural y de quienes la habitan.

La crisis de pertinencia educativa identificada a nivel global adquiere una relevancia particular en el contexto colombiano. Si bien los organismos internacionales han formulado lineamientos orientados al fortalecimiento de la vida rural, la implementación de estas políticas en el país ha estado marcada por tensiones históricas, desigualdades estructurales y una persistente desconexión entre el diseño normativo y las realidades territoriales.

En el caso particular de Colombia, se establece que la educación rural ha estado históricamente atravesada por una profunda brecha frente a los contextos urbanos. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2020), la pobreza multidimensional en los centros poblados y áreas rurales dispersas supera ampliamente la registrada en las cabeceras municipales, alcanzando porcentajes superiores al 37 %. Esta situación tiene un reflejo directo en el sistema educativo. El Ministerio de Educación Nacional (2020) reporta que la tasa de deserción escolar en el sector rural es considerablemente mayor que en las ciudades, fenómeno que se ve agravado por la escasa pertinencia de los modelos pedagógicos y la limitada conexión entre los contenidos curriculares y la vida productiva del campesinado.

Por su parte, la adopción de modelos educativos estandarizados ha ignorado, en muchos casos, lo que Rodríguez-Amortegui (2024) identifica como la necesidad de un diálogo de saberes genuino. Desde esta perspectiva, la educación rural colombiana requiere transitar hacia estrategias pedagógicas que promuevan la recuperación cultural y el reconocimiento del conocimiento campesino, evitando que la escuela se convierta en un factor que incentive la migración hacia las ciudades como consecuencia de la desvalorización del trabajo agrícola y de la vida rural.

En concordancia con estas reflexiones, la política pública colombiana, a través del Plan Especial de Educación Rural (PEER), derivado de los Acuerdos de Paz, reconoce que la escuela rural debe desempeñar un papel central en la reconstrucción del tejido social y en la consolidación de los territorios. No obstante, en la práctica, la implementación de estos lineamientos continúa enfrentando dificultades asociadas a una visión centralista que limita la autonomía pedagógica y la contextualización curricular.

En términos de indicadores educativos, se estima que solo un porcentaje reducido de los jóvenes rurales accede a la educación superior y que una proporción significativa de quienes lo hacen no retorna al campo para aplicar sus conocimientos. En departamentos como el Tolima, esta situación se ve agravada por el envejecimiento progresivo de la población rural, lo que pone en riesgo el relevo generacional del sector agropecuario. La ausencia de una pedagogía situada que articule la soberanía alimentaria y los saberes ancestrales ha contribuido a que muchos estudiantes conciban la educación como una vía de salida del territorio, y no como una herramienta para su fortalecimiento y transformación.

En el caso del Tolima, estas dinámicas se inscriben en un contexto histórico marcado por transformaciones profundas del sector agropecuario, así como por las consecuencias sociales del conflicto armado y los procesos de reconfiguración territorial posteriores a los Acuerdos de Paz. La disminución de oportunidades para los jóvenes rurales no puede analizarse de manera aislada, sino en relación con condiciones estructurales que han limitado el acceso a educación pertinente, asistencia técnica y mercados justos para la producción campesina.

Por tanto, la escuela se convierte, en este escenario, en uno de los pocos espacios institucionales con presencia permanente en el territorio, lo que refuerza su responsabilidad en la formación de sujetos críticos y comprometidos con su comunidad. Sin embargo, cuando el currículo no incorpora estas realidades, se pierde una oportunidad fundamental para fortalecer el

arraigo territorial y promover alternativas de desarrollo rural sostenible. Así, la falta de articulación entre educación, territorio y proyecto de vida contribuye a profundizar la percepción de que el futuro se encuentra fuera del campo.

Esta problemática adquiere un carácter concreto al analizar el contexto local de la Institución Educativa Técnica Bolívar, ubicada en la zona rural del municipio de Santa Isabel, al norte del departamento del Tolima. En este escenario, la brecha entre el currículo académico y la realidad del campo no se expresa únicamente en indicadores estadísticos, sino en las experiencias cotidianas de los estudiantes de los grados 9º y 10º, quienes enfrentan la disyuntiva entre permanecer en su territorio o desvincularse de él ante la ausencia de referentes educativos que valoren su identidad rural.

Así mismo, la institución se encuentra en una región caracterizada por una topografía montañosa y una alta riqueza hídrica y ambiental, factores que inciden directamente en las dinámicas productivas y culturales de la comunidad. No obstante, esta riqueza natural contrasta con las tensiones socioeconómicas que atraviesan la experiencia escolar, particularmente en los grados mencionados, donde la adolescencia se cruza con la incertidumbre frente a las posibilidades reales de permanencia en el campo.

En la cotidianidad institucional se observa un proceso progresivo de desconexión territorial. A pesar de que muchos estudiantes son hijos e hijas de productores de arveja, papa y ganaderos de la región, manifiestan un marcado desinterés por las labores del agro, percibidas con frecuencia como actividades de sacrificio permanente, asociadas a la inestabilidad económica y a la falta de reconocimiento social. Esta percepción guarda una estrecha relación con una experiencia escolar que ha priorizado contenidos descontextualizados, con escasa vinculación a los ciclos productivos, al manejo del suelo o a la memoria histórica de la comunidad.

Durante la fase de observación directa desarrollada en la práctica docente se identificaron manifestaciones concretas de esta problemática. En el desarrollo de las clases, el interés de los estudiantes disminuye cuando los contenidos se presentan de manera ajena a su entorno inmediato. En contraste, se observa una mayor participación cuando se hace referencia a prácticas tradicionales familiares, al uso de plantas medicinales o a conocimientos asociados al manejo del agua y de la tierra. Estas dinámicas evidencian la existencia de un saber comunitario

significativo que permanece marginado del espacio escolar y que corre el riesgo de perderse ante la influencia de modelos culturales urbanos difundidos a través de los medios digitales.

Asimismo, la Institución Educativa cuenta con espacios físicos subutilizados que podrían constituirse en escenarios pedagógicos para el diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes de la comunidad. La ausencia de una estrategia pedagógica que articule estos espacios con el contexto territorial ha contribuido a que el proceso educativo sea percibido como ajeno a la vida cotidiana de los estudiantes. En este marco, se identifica la necesidad de implementar propuestas pedagógicas contextualizadas, como la huerta escolar, no solo como un espacio productivo, sino como un laboratorio educativo vivo que permita integrar saberes científicos y conocimientos ancestrales.

Desde esta perspectiva, el planteamiento del problema no se limita a identificar una brecha entre el currículo escolar y la realidad rural, sino que pone en evidencia la necesidad de repensar el sentido mismo de la educación en contextos campesinos. La escuela no puede entenderse únicamente como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un escenario de construcción de significado, identidad y pertenencia territorial. En este proceso, resulta fundamental considerar la voz de los estudiantes y de la comunidad, así como sus expectativas, saberes y experiencias, como insumos centrales para la transformación pedagógica.

La desconexión pedagógica y emocional descrita plantea un riesgo evidente para el relevo generacional en el municipio de Santa Isabel. Si la escuela no interviene de manera intencionada para resignificar la vida rural y el conocimiento campesino, es probable que los jóvenes continúen visualizando la migración hacia los centros urbanos como la única alternativa viable para su proyecto de vida. En consecuencia, el problema identificado en la Institución Educativa Técnica Bolívar trasciende el ámbito académico y se configura como una cuestión de preservación cultural y territorial, que exige el desarrollo de una pedagogía situada capaz de devolver valor al territorio, al trabajo agrícola y a los saberes heredados de generaciones anteriores. En atención con los aspectos expuesto, el equipo de investigación llega a la construcción de la siguiente pregunta de investigación. Es por tanto que nos realizamos la siguiente pregunta: ¿De qué forma las huertas escolares como estrategia de mediación didáctica y comunitaria fortalecen los saberes ancestrales en la Institución Educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel Tolima?

2.2 Objetivos de la investigación

2.2.1 Objetivo general

Fortalecer los saberes ancestrales por medio de las huertas escolares como estrategia de mediación didáctica y comunitaria en la institución educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel Tolima.

2.2.2 Objetivos específicos

Identificar los saberes ancestrales predominantes en los estudiantes de noveno y décimo de la Institución Educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel Tolima, para la promoción y valoración del territorio, por medio de la huerta escolar como estrategia pedagógica

Diseñar estrategias de mediación didáctica y comunitaria basadas en las huertas escolares que conduzcan al fortalecimiento de los saberes ancestrales en los estudiantes de grado noveno y décimo de la Institución Educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel.

Ejecutar estrategias de mediación didáctica y comunitaria basadas en las huertas escolares que conduzcan al fortalecimiento de los saberes ancestrales en los estudiantes de grado noveno y décimo de la Institución Educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel.

Valorar el impacto de la implementación de estrategias de mediación didáctica y comunitaria basadas en las huertas escolares que conduzcan al fortalecimiento de los saberes ancestrales en los estudiantes de grado noveno y décimo de la Institución Educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel.

2.3 Justificación

En la vereda Bolívar a 2800 metros sobre el nivel del mar, donde el aire es puro y las carreteras... bueno, las carreteras son una lección de paciencia y resiliencia de la zona Andina. En la Institución Educativa Técnica Bolívar los docentes se empeñan en una misión particular, y es que la educación signifique algo, no es poca cosa, considerando que el abandono por parte del estado tiene más antigüedad que los abuelos. La conectividad es un concepto abstracto, los servicios básicos un lujo que se ve en la televisión o plataformas de streaming, y las vías... bueno, son un recordatorio constante de que, para el resto del mundo, este lugar podría ser una foto bonita, pero inalcanzable.

En este escenario, la labor educativa se enfrenta a un desafío fundamental: la desmotivación estudiantil y la consecuente deserción escolar. No se trata de la típica queja de profesores hastiados, es una preocupación casi tangible en donde, con un nudo en la garganta, se observa una tendencia: los estudiantes del grado noveno, tan llenos de potencial, pero a la vez tan desilusionados, no perciben un futuro claro a través de la educación. A menudo, optan por abandonar sus estudios para dedicarse a trabajos del campo o informales, pues consideran que la escuela no les ofrece herramientas relevantes ni dignifica su realidad campesina. La percepción generalizada es que su contexto rural limita sus oportunidades académicas y profesionales, llevando a una sensación de falta de dignidad y de opciones más allá de la subsistencia inmediata.

Para ellos, la escuela irónicamente a veces parece validar esa desoladora verdad: que su entorno rural es una carga, un sinónimo de atraso, y que el conocimiento, el académico, al menos, es para otros, para los de la ciudad, para los que sí tienen futuro. Y esto en sí es una contradicción, la educación, que debería ser un motor de progreso, es vista por algunos estudiantes como desvinculada de su realidad, sin sentido práctico. La falta de identificación con el modelo educativo tradicional genera una desconexión que alimenta la idea de que el esfuerzo académico no conducirá a mejoras significativas en sus vidas ni en su entorno. Es ahí donde radica la urgencia y el motor de este proyecto: combatir la percepción de que la educación es irrelevante o ineficaz para la vida campesina.

Por tanto, la preocupación de algunos docentes (que entienden su labor como algo más que pasar lista) no es solo que los estudiantes no aprendan álgebra o el verbo to be; lo inquietante es que han dejado de creer en sí mismos y en la pertinencia de la educación en sus vidas. Se sienten, y esto duele decirlo, "menos" por ser campesinos. Convencidos de que la ruralidad es pecado para cualquier sueño o aspiración. Entonces la deserción es una salida lógica porque "¿Para qué estudiar si al final voy a terminar labrando la tierra como mis padres, sin más opción?" es la pregunta que no se hace, pero se escucha.

Por tal razón, aquí es donde el proyecto de implementación de una huerta escolar con los estudiantes de grado 9° y 10° de la Institución Educativa Técnica Bolívar se convierte en una necesidad vital y surge como una estrategia pedagógica innovadora y contextualizada para abordar la problemática descrita. No se trata de una intervención aislada, sino de una herramienta concreta para generar procesos educativos significativos que respondan a la necesidad de los

estudiantes de ver la utilidad y relevancia de su aprendizaje. No se busca que los chicos salgan convertidos en ingenieros, ni que la institución se convierta en un lugar de comercialización de hortalizas, sino algo mucho más sencillo y a la vez más complejo: reparar la dignidad que el sistema les ha quitado.

La tesis central es que este proyecto permitirá fortalecer el vínculo de los estudiantes con su entorno rural de una manera activa y productiva. Al involucrarse en la huerta escolar, los estudiantes no solo adquirirán conocimientos científicos y técnicos (biología, química, física, tecnología), sino que también promoverán el reconocimiento y la valoración de las prácticas tradicionales campesinas. Es la excusa perfecta para demostrar que la tradición no es una carga sino una base sólida sobre la que se pueden construir cosas nuevas y, tal vez, más rentables. ¿Qué mejor salida al olvido del gobierno que demostrar que, con un poco de ingenio y ciencia aplicada, se puede producir alimento de forma eficiente, incluso en un páramo donde hasta el clima parece querer desmotivarse? En otras palabras, el proyecto busca integrar los saberes locales con los conocimientos científicos, demostrando que la innovación no excluye la tradición, sino que la potencia.

La huerta escolar, al ser una técnica moderna y eficiente, ofrece a los estudiantes una visión de alternativas productivas en el sector rural. Esto puede ser clave para mostrarles que existen oportunidades de desarrollo y emprendimiento en su propia vereda, sin necesidad de migrar o renunciar a su identidad. La experiencia práctica de cultivar alimentos de manera eficiente, incluso en condiciones climáticas adversas, les permitirá desarrollar habilidades valiosas y ver un resultado tangible de su esfuerzo y aprendizaje.

En última instancia, la implementación de este proyecto busca reafirmar la dignidad de la vida campesina a través de la aplicación del conocimiento. Al dotar a los estudiantes de herramientas y perspectivas que les permitan innovar y mejorar la producción en su propio contexto, se espera reducir la desmotivación y la deserción escolar. Este proyecto es una respuesta directa y situada a la urgencia de reenganchar a los jóvenes rurales con la educación, demostrando que esta es una vía efectiva para el progreso personal y comunitario, incluso en contextos de abandono por parte del Estado.

2.4 Marco teórico

2.4.1. Antecedentes

Antecedentes Internacionales

De acuerdo con Marques (2021) de España titulado su trabajo: *Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa*, evidencia una de las grandes problemáticas que se ven hoy a nivel internacional, la crisis alimentaria que viven las comunidades rurales más empobrecidas, se puede ver manifestada principalmente en desnutrición infantil, bajo desarrollo académico de los estudiantes y deserción escolar; por tal razón, se plantea la huerta escolar como un mecanismo de acción frente a este gran conflicto, el objetivo principal es: “Desarrollar una herramienta que permita analizar y generar reflexiones en torno a los huertos escolares, en cuanto al desarrollo efectivo de su potencial de innovación educativa”, este estudio bibliográfico ha sido un proyecto innovador y de gran aprendizaje, nos da una mirada internacional sobre los problemas que afrontan los estudiantes frente a esta gran dificultad alimentaria. Los dos resultados principales de la investigación son: “a) la construcción de la herramienta de reflexión y análisis de los huertos escolares como innovaciones educativas, que permite caracterizarlos y analizar el desarrollo efectivo de su potencial innovador en diferentes contextos; b) los aprendizajes obtenidos de la aplicación de la herramienta al estudio de caso, ejemplificando la utilidad de la herramienta y el alcance de su capacidad analítica”. La conclusión a la que llegan los autores es: “los huertos escolares constituyen una herramienta de innovación que exige desde su planteamiento inicial una mirada epistemológica compleja y transdisciplinaria; la inclusión de perfiles académicos y sociales diversos; la inclusión de las demandas, problemáticas y realidades de la comunidad social; el diseño de procesos colectivos y participativos; y el diseño de manejos ecológicos que incorporen las dimensiones socioeconómicas y culturales de la agroecología.”

Por otra parte; Aguilar, Yam, Morejón, & de la Cruz (2019) *Humanos, animales y máquinas: entendiendo el proceso de deshumanización*, realizaron un estudio en México cuyo objetivo fue: “Identificar las desigualdades estructurales que afectan la educación rural y su impacto en la tasa de abandono escolar”, es una investigación de tipo revisión teórica y análisis

de estudios previos sobre la deshumanización desde la psicología social; esta investigación concluye: “la necesidad de que los jóvenes de comunidades rurales amplíen sus proyecciones acerca de las oportunidades que la educación formal les ofrece, para evitar el abandono escolar; asimismo, la importancia del involucramiento de los padres de familia y de los docentes para propiciar un ambiente seguro y mantener el interés por la permanencia de los jóvenes en la escuela”. Los resultados y las conclusiones se han basado en “Las causas de abandono escolar puestas de manifiesto estuvieron

relacionadas con los ámbitos académico, económico y actitudinal.”

Finalmente se relaciona la investigación realizada en México por García (2019) en su publicación *Pierre Bourdieu y Abdelmalek Sayad. El desarraigo: La violencia del capitalismo en una sociedad rural*, donde, el objetivo principal es: “Reflexionar sobre los efectos de la implantación forzada del capitalismo en las sociedades rurales y cómo esto ha generado procesos de desarraigo, migración y crisis de identidad”. Se realizó un análisis etnográfico basado en entrevistas, encuestas y observación participante. En los resultados y conclusión a la que llega el autor es: “El capitalismo ha generado una ruptura en las estructuras rurales tradicionales, obligando a los campesinos a abandonar sus tierras y migrar a las ciudades. Este proceso ha traído consigo una crisis de identidad, donde los campesinos se ven atrapados entre sus raíces culturales y las exigencias de una economía de mercado que les es ajena. La modernización no ha significado progreso para las comunidades rurales, sino una forma de despojo y exclusión.”

Antecedentes Nacionales

En Colombia se han venido realizado grandes investigaciones en ámbitos educativos y rurales, donde se busca identificar las principales problemáticas con las que viven miles de estudiantes, y además, conocer las causas que las generan y a través de metodologías y mejoramientos y actualizaciones en currículo, buscar solventar las consecuencias.

Por su parte se hace referencia la investigación realizado por López & García (2024) realizaron una revisión bibliográfica titulada: *Incidencia de las huertas escolares y la agroecología en la formación por competencias*, donde el objetivo principal fue identificar la utilidad de las huertas caseras y la acción participativa de las comunidades circundantes y concluyeron que estas estrategias son de gran importancia dentro del aula de clase como forma

motivadora e innovadora para los estudiantes facilitando así los procesos de aprendizaje, realizado a partir de la revisión de 50 artículos.

Por su parte Orozco (2022), con su trabajo: *El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social*, realizó una investigación acción participativa en el área rural del municipio de Sonsón Antioquia por varios años y analizó y “buscó el fortalecimiento del tejido social a través de un proyecto educativo que, entre otros asuntos, consideró el trabajo con la memoria colectiva.” Presentando un gran desafío para los docentes rurales que se encuentran con historias difíciles y complejas, como ente estatal debe hacer frente a estas problemáticas.

En este mismo sentido, Arias (2021) plantea la importancia de una educación rural de calidad, con cambios desde el currículo y acceso a servicios públicos que generen en el campesinado una vida digna. Afirmando en su texto “El campesinado en la educación rural: Un debate emergente”: “La escuela rural debería integrar la inquietud por la integración de los saberes campesinos como proyecto educativo rural, y, en concordancia con Lefebvre (1974) nutra esa verdad del espacio que se une a la práctica social y al uso que se le da a la misma. De esta manera, toda acción de identidad educativa correspondería no solo a lo percibido del entorno rural, sino, además, a lo vivido; por tanto, la concepción educativa de lo rural implicaría también una representación del espacio”.

Finalmente se destaca la investigación de Palacios, Amud & Pérez, (2016) *Implementación de huertas escolares como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la biología de grado sexto en la institución educativa agrícola de Urabá del municipio de Chigorodó y de grado séptimo de la institución educativa rural zapata, de Necoclí, departamento de Antioquia* con el objetivo principal de “implementar una huerta escolar como estrategia didáctica para la enseñanza de la biología, con el fin de generar experiencias significativas en los estudiantes de grado sexto”, La metodología utilizada fue Investigación Acción (IA) y los instrumentos fueron: diario de campo, preparador de clase, registros fotográficos, encuestas, entre otros. En cuanto a los resultados obtenidos se destacan “a nivel académico durante el primer periodo permiten apreciar que hubo una disminución en el número pérdidas académicas, con relación al año pasado.”

Antecedentes Regionales

La ruralidad ha generado en Colombia y principalmente en el Tolima grandes afectaciones al ámbito escolar que principalmente ha desencadenado deserción y limitaciones académicas para muchos estudiantes, Cárdenas & Ariza (2022) realizaron una investigación en un colegio rural del municipio de Ataco donde se evalúa como el conflicto armado en esta zona del país que ha generado consecuencias a nivel escolar y como desde el aula de clase se puede cambiar estos contextos difíciles.

Pérez (2018) investigó en una Institución Educativa de San Antonio Tolima la transversalización de áreas fundamentales con la huerta escolar con el fin de tecnificar los procesos, variar los cultivos y obtener productos de calidad alimentaria. Una de las conclusiones del estudio fue que: “Se evidenció un aprendizaje más activo y dinámico, donde se desarrolló la capacidad crítica creativa, comprensiva, analítica y comunicativa, en donde los estudiantes y docentes adquirieron conocimientos, desarrollaron habilidades, manejaron y complementaron procesos de construcción, aprendizaje y formación.” (pág. 102).

2.4.2. Referentes teóricos

Los referentes que sostienen esta investigación no operan como una lista ordenada de autores consagrados, sino como voces que dialogan con una realidad concreta: la escuela rural enclavada en un territorio donde sembrar no es metáfora, sino práctica cotidiana. Más que un andamiaje abstracto, el marco teórico se configura como una conversación situada que intenta responder a una pregunta urgente: ¿qué tipo de educación se está cultivando cuando el aula le da la espalda al campo que la rodea?

La pedagogía crítica de Paulo Freire constituye un punto de partida inevitable. Su comprensión de la educación como práctica de libertad (Freire, 1970) adquiere un sentido particular en contextos rurales donde, con frecuencia, persisten formas sutiles de educación bancaria. No se trata únicamente de la transmisión vertical de contenidos, sino de algo más profundo: la naturalización de saberes urbanos como únicos referentes legítimos de conocimiento. En ese escenario, la huerta escolar deja de ser un recurso didáctico complementario y se convierte en un gesto pedagógico que interpela esa lógica. Sembrar, observar el crecimiento desigual de una planta, enfrentar una helada inesperada o discutir por qué un cultivo no prospera, abre espacios de problematización que ningún tablero logra reproducir. La experiencia concreta del cultivo introduce preguntas sobre soberanía alimentaria,

cuidado de la vida y pertenencia territorial, desplazando el aprendizaje del plano abstracto al terreno de la vivencia.

Ahora bien, esa apuesta perdería coherencia si no se anclara metodológicamente en una tradición que reconozca a la comunidad como sujeto activo de conocimiento. En este punto, el legado de Orlando Fals Borda resulta decisivo. La Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1987) no se asume aquí como técnica, sino como postura ética frente al saber. En territorios donde la voz campesina ha sido históricamente subordinada por discursos externos, técnicos, académicos o estatales, investigar sobre la comunidad reproduce la misma jerarquía que se pretende cuestionar. Por ello, la huerta escolar puede leerse como un pequeño laboratorio social donde estudiantes, docentes y campesinos comparten decisiones, interpretan resultados y negocian sentidos. El error en un sembrado, la variación en la calidad del suelo o la discusión sobre el uso de insumos no son simples datos, sino momentos de reflexión colectiva. Allí, la frontera entre quien enseña y quien aprende se vuelve más porosa.

En esta línea, la propuesta dialoga también con Boaventura de Sousa Santos y su planteamiento de una ecología de saberes (Sousa Santos, 2009). En el currículo oficial suele predominar una monocultura del saber científico que, aun sin intención explícita, termina deslegitimando otros modos de conocer. Sin embargo, en la práctica cotidiana del campo, el conocimiento circula de manera híbrida: la medición del pH convive con la observación de las fases lunares; la explicación química de los nutrientes se entrelaza con la lectura empírica del clima. No se trata de idealizar el saber ancestral ni de oponerlo románticamente a la ciencia, sino de generar un espacio donde ambos puedan entrar en diálogo sin que uno anule al otro. Esa tensión, a veces incómoda, es, precisamente, la que permite construir aprendizajes más complejos y contextualizados.

El horizonte decolonial que orienta esta reflexión encuentra eco en los planteamientos de Catherine Walsh, particularmente en su crítica a una interculturalidad meramente funcional (Walsh, 2009). En muchos contextos, la escuela rural ha operado como un dispositivo de movilidad social entendido en términos de salida: progresar equivale a abandonar el campo. Bajo esa narrativa, la identidad campesina queda asociada al atraso o a una etapa transitoria. Frente a ello, la huerta escolar puede interpretarse como un acto pedagógico de reexistencia. No busca fijar a los estudiantes en un destino predeterminado, pero sí cuestionar la idea de que el único horizonte legítimo se encuentra fuera del territorio. Reconocer el campo como espacio de

producción de conocimiento implica disputar jerarquías históricas que han subalternizado lo rural.

En conjunto, estos referentes permiten comprender la huerta escolar no como actividad extracurricular, sino como dispositivo pedagógico situado. En ella convergen la problematización freireana, la construcción colectiva de Fals Borda, la pluralidad epistemológica de Sousa Santos y la crítica decolonial de Walsh. Sin embargo, más que una suma armónica de teorías, lo que emerge es una trama en constante ajuste, atravesada por las particularidades del territorio y por las tensiones propias de cualquier proceso educativo real. Es en ese cruce entre teoría y tierra donde la propuesta encuentra su sentido: una educación rural que no reniegue de sus raíces, sino que las reconozca como punto de partida para imaginar futuros posibles dentro del propio territorio.

2.4.3. Marco conceptual

Se hace importante definir temáticas de gran importancia en la investigación como son: los saberes ancestrales, los cuales han sido descritos por Rodríguez (2024), como una herramienta de educación, capaz de generar sentido de pertenencia y de apropiación tanto social como cultural. También, ha sido definido como aquellos que “facilitan el diálogo en el ámbito escolar, frente a la denominación hegemónica de conocimiento ecológico tradicional, dada por la Unión Internacional de Conservación de la Naturaleza (International Union for Conservation of Nature - IUCN)”.(Berkes, Colding y Folke, 2000, p. 11) citado de Melo (2019).

Por otra parte, se aborda el concepto de huerta escolar el cual es definido como “pequeños espacios de las instituciones educativas cuyo objetivo primordial es generar destrezas y habilidades entorno al medio ambiente, donde el alumno llegue a comprender, reflexionar e indagar las relaciones entre las plantas, el ambiente y su relación con el entorno escolar, así mismo, que adquieran el conocimiento sobre la incidencia de nuestras actividades y acciones sobre el equilibrio del ambiente”. Toloza & Sandoval (2012) citado en Zambrano & Rocha (2018). Por otra parte, la deshumanización: De acuerdo con Paz (2017) y citando a Guiso (1996): “La deshumanización es una expresión de la alienación y dominación, es la distorsión de la vocación de humanizarnos. La humanización, por el contrario, es un proyecto emancipador que exige procesos de transformación, de modificación de la realidad, siendo ésta una forma de experimentar lo que significa ser personas. (Guiso, 1996).”

Por otra parte, un término que está siendo muy usado en nuestros días es Innovación educativa, la cuál ha sido descrita por Palacios, Toribio & Deroncele (2021) como: “La innovación educativa nace como una idea creativa de cambio con la finalidad de mejorar las competencias en y desde la educación.” Y la Ruralidad: citando a Santamaría & Gallego (2020): “la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional” (Boix, 2004, p. 13).

Finalmente, estrategia de mediación didáctica y estrategias de mediación comunitaria

2.4.4. Marco legal

El marco legal integra los fundamentos normativos que legitiman esta investigación desde el ordenamiento jurídico colombiano, articulando las disposiciones constitucionales, legales y de política pública, respaldando la recuperación de saberes ancestrales, la educación rural pertinente y el uso pedagógico de la huerta escolar.

Inicialmente, la constitución Política de Colombia (1991) en el artículo 7 indica sobre el reconocimiento y protección de la diversidad étnica y cultural, por tal razón el estado debe preservar tales expresiones, incluyendo costumbres campesinas, también, el artículo 70 y 79, afirman que se debe promover y fomentar el acceso a la cultura y garantizar el derecho a un ambiente sano, vinculado estrechamente con prácticas agroecológicas sustentables.

De la misma forma, la Ley General de Educación, 115 (1994), en su artículo 5 plantea los fines de la educación en Colombia, entre lo cuál se destaca el desarrollo de la personalidad, respeto a la vida, entre otros. El artículo 65 señala que en las zonas rurales la enseñanza debe estar orientada al mejoramiento de las condiciones humanas de la población campesina, incorporando saberes, conocimientos e investigaciones relacionados con las actividades agropecuarias.

Ahora bien, la ley 70 (1993) aunque orientada a las comunidades afrocolombianas, plantea un precedente normativo en materia de reconocimiento del aprendizaje tradicional como patrimonio cultural vivo, por ende, se deben rescatar y promover saberes campesinos, hacen parte de la historia de las regiones y la diferencia entre otras.

Por su parte, la ley 1876 (2017) crea el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria y reconoce enfáticamente el papel de los saberes ancestrales y tradicionales en el desarrollo

agropecuario sostenible, también establece que los procesos de innovación deben articularse a prácticas y saberes propios de comunidades rurales y campesinas.

3. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque metodológico

El proceso investigativo está sustentado en el enfoque cualitativo, basado en la convicción de que la realidad social, cultural y educativa no puede comprenderse a través de la cuantificación, sino mediante la interpretación profunda de las experiencias humanas. En los contextos rurales, donde los silencios dicen tanto como las palabras y donde la memoria se transmite en gestos, en siembras y en rituales, el enfoque cualitativo permite leer las voces invisibles del territorio y comprender cómo los sujetos tejen sentido en medio de las desigualdades estructurales. Ha sido definido por Ramírez (2011) como “un modo particular de acercarse a la realidad, en este caso educativa, que busca interpretarla para comprenderla y así orientar la acción de los actores de las comunidades educativas de manera que sus acciones sean razonadas y responsables. Este tipo de investigación nos permite acceder a una comprensión más global e integradora de la realidad y esto nos ayuda a abordarla con acciones cada vez más éticas” esto se relaciona con la presente investigación porque se buscan definir características y cualidades que poseen los estudiantes frente a la comunidad y sus saberes ancestrales.

Por otra parte, Piña & Senovia. (2023 p. 2) la han definido como “La investigación cualitativa que nos permite redescubrir al ser social como ser político e histórico, es decir nos conlleva a develar los sujetos con los que <<construimos socialmente>> nuestras prácticas”.

Desde la tradición de las pedagogías críticas, este enfoque rechaza la idea de la neutralidad del conocimiento. Investigar en y desde la ruralidad implica reconocer que todo acto de indagación es también un acto político. Como recuerda Arias (2021 p. 174), “para el caso de los campesinos, tales estructuras pueden ser el punto de origen de pedagogías de lo rural que enuncia no solamente un reconocimiento de los campesinos como sujetos de derechos, sino que además ofrezcan una perspectiva de la vida rural de una población con prácticas culturales instauradas que bien se pueden enunciar como sistemas de saberes campesinos”. Por eso, este

estudio no busca observar a la comunidad como objeto, sino acompañarla como interlocutora activa en la construcción de un conocimiento que les pertenece por derecho.

El carácter cualitativo del proyecto responde también a su compromiso con la transformación social. No se trata de describir la realidad rural como un escenario de carencias, sino de comprender sus potencialidades, su poder simbólico y su riqueza cultural. En este sentido, el enfoque cualitativo se convierte en el medio ideal para revelar cómo el aprendizaje puede ser una forma de resistencia y cómo el conocimiento puede germinar, literalmente, desde la tierra. Como lo señalan Palacios, Amud & Pérez (2016, citados en Zambrano-Quintero et al., 2018, p. 459), “la huerta escolar es un recurso didáctico que puede utilizarse en todos los niveles educativos, permite convertir a los centros escolares en generadores de múltiples experiencias de aprendizaje, funciona como un incentivo vivo y cambiante, que desarrolla valores positivos”.

Así, el proyecto se apoya en la observación participante, el diálogo reflexivo, la memoria oral y la sistematización de experiencias, no como simples técnicas, sino como gestos de respeto hacia las formas de saber que habitan en la comunidad. Cada palabra, cada relato y cada práctica observada se convierten en una semilla de comprensión. En lugar de imponer teorías, la investigación se nutre de lo que el territorio enseña, reconociendo que en la ruralidad el conocimiento es también afecto, raíz y sobrevivencia.

La metodología que se aplicará será de Investigación-Acción (IA). De acuerdo con Vidal, & Rivera (2007): “La investigación-acción es una forma de investigación que permite vincular el estudio de los problemas en un contexto determinado con programas de acción social, de manera que se logren de forma simultánea conocimientos y cambios sociales. El concepto tradicional del modelo Lewin trabaja sobre 3 etapas del cambio social: descongelamiento, movimiento, recongelamiento.²”. Aquí, la premisa es que los estudiantes no son meros receptores de conocimiento, sino actores principales, co-constructores de su propio aprendizaje y, por ende, de su propio futuro. No se les impondrá el conocimiento; se les invitará a desenterrarlo, o en este caso, a cultivarlo.

Tiempo de ejecución

El tiempo estimado para el desarrollo del proyecto de huerta escolar es de 10 meses efectivos de trabajo.

Esto se enmarca en un período de un año calendario, pero descontando los meses de vacaciones y otros espacios no lectivos que puedan surgir. Es un plazo que permite la planificación, implementación, seguimiento y evaluación de las actividades con los estudiantes.

3.2 Contexto y participantes

La presente investigación se desarrollará en la Institución Educativa Técnica Bolívar, ubicada en la vereda del mismo nombre, del municipio de Santa Isabel Tolima, donde se busca llegar a la recuperación de saberes ancestrales a través de una huerta escolar, esta región está caracterizada por dinámicas campesinas donde la agricultura constituye el eje central de la vida comunitaria. Este contexto está atravesado por limitaciones estructurales propias de la ruralidad, infraestructura vial deficiente, baja conectividad y acceso restringido a servicios básicos, reflejo de un abandono estatal que incide en las oportunidades de desarrollo y en las expectativas de futuro de los jóvenes.

En este escenario, la escuela ha reproducido históricamente modelos educativos descontextualizados que han relegado los saberes campesinos frente al conocimiento académico formal. Como señalan diversos estudios sobre educación rural, esta desconexión debilita la identidad territorial y profundiza la percepción de que el progreso solo es posible fuera del campo. Frente a ello, la huerta escolar se plantea como un dispositivo pedagógico para reconciliar escuela y territorio, promoviendo el diálogo entre ciencia y saber ancestral, y resignificando la experiencia campesina como fuente legítima de conocimiento.

La propuesta asume un enfoque interdisciplinario y transdisciplinar. Desde las ciencias naturales se abordan los procesos biológicos y químicos del cultivo; las matemáticas permiten medir, proyectar y analizar datos productivos; la tecnología e informática facilitan el diseño y seguimiento del sistema; y el área de lenguaje fortalece la sistematización y argumentación de los aprendizajes. Sin embargo, el proyecto trasciende la integración de asignaturas al incorporar los saberes prácticos de la comunidad, reconociendo que la experiencia de los agricultores locales posee un valor epistemológico equivalente al conocimiento escolar. Esta articulación busca superar la dicotomía entre teoría y práctica, escuela y vida, generando aprendizajes situados y socialmente pertinentes.

Los participantes principales son estudiantes de grado noveno, y de manera complementaria, grado decimo, jóvenes provenientes en su mayoría de familias campesinas. Su selección responde a que se encuentran en una etapa crucial de definición de proyectos de vida, momento en el que suelen intensificarse la desmotivación escolar y el riesgo de deserción. La propuesta busca fortalecer su vínculo con el territorio, demostrar la pertinencia del conocimiento académico en la vida rural y posicionarlos como agentes activos de transformación en su comunidad.

Asimismo, participan docentes y familias campesinas, quienes acompañan el proceso formativo desde una perspectiva colaborativa. En este sentido, el contexto y los sujetos no se conciben como elementos aislados, sino como componentes interdependientes de un escenario educativo situado, donde la huerta escolar no solo produce alimentos, sino identidad, sentido de pertenencia y posibilidades de futuro para la juventud rural.

3.2.1 Descripción del contexto y sujetos participantes

La investigación “Recuperación de saberes ancestrales a través de una huerta escolar en la IET Bolívar del municipio de Santa Isabel, Tolima” se desarrolla en un territorio donde la vida rural palpita en medio de la adversidad y la resistencia. Santa Isabel, un municipio de raíces campesinas profundas, se alza entre montañas, cultivos y caminos de tierra que narran la historia de generaciones que han aprendido del suelo y lo han dignificado con sus manos. Es un lugar donde los ritmos del campo aún marcan la existencia, pero donde la escuela, ese espacio llamado a transformar, ha estado muchas veces desconectada del territorio que la sostiene.

La Institución Educativa Técnica Bolívar se sitúa en la vereda Bolívar, un entorno que combina las riquezas naturales con las carencias estructurales de la educación rural colombiana. Aquí, el aula y la huerta comparten el mismo paisaje; las palabras de los estudiantes se entremezclan con el sonido del agua entre los surcos de la tierra y el canto de los loros. Sin embargo, bajo esa aparente serenidad, se esconde una historia de invisibilización: una educación pensada desde los centros urbanos, que ha relegado los saberes campesinos al margen del conocimiento “válido”.

En este contexto, la escuela rural se enfrenta a desafíos que son, al mismo tiempo, pedagógicos, sociales y políticos. Como advierte Arias-Gaviria (2021), el campesinado ha sido

históricamente silenciado por una educación que, en lugar de fortalecer su identidad, reproduce modelos urbanos y ajenos a su realidad. La IET Bolívar no escapa a esa tensión: sus jóvenes, aunque hijos de agricultores, muchas veces desconocen el valor de las prácticas que sustentan la vida de sus propias familias.

El proyecto nace, entonces, como una respuesta a ese desencuentro entre escuela y territorio. La propuesta de una huerta escolar se convierte en un laboratorio de memoria y reencuentro, donde los estudiantes de los grados noveno y décimo participan activamente. Ellos no son simples beneficiarios, sino co-creadores del proceso: siembran, observan, registran, cuestionan. En cada surco plantado germina una pregunta sobre el origen de los alimentos, sobre las prácticas ancestrales, sobre el sentido mismo de aprender en comunidad.

La comunidad educativa, compuesta por docentes, estudiantes y familias campesinas, representa el corazón del proyecto. Sus voces y experiencias se entrelazan con el propósito de resignificar el aprendizaje desde los saberes locales, entendiendo que, “la formación cobra sentido si se hace desde sus realidades” (Segura y Torres, 2020, como se citó en Espinosa y Acevedo, 2024, p. 44). Por eso, la huerta no se concibe como un fin utilitario o productivista, sino como un medio pedagógico para reconectar la escuela con su territorio y devolver dignidad a los saberes campesinos.

El contexto de esta investigación, más que un escenario, es un sujeto vivo. La tierra es, aquí, interlocutora y maestra. Los estudiantes, provenientes de familias campesinas, son protectores de una memoria agraria que, aunque relegada por el discurso del progreso, persiste en los gestos cotidianos: en cómo se escoge la semilla, en cómo se agradece a la lluvia, en cómo se espera la luna. En este entramado simbólico, el aula se expande más allá de sus muros para convertirse en un territorio pedagógico donde se cultiva no solo alimento, sino identidad, sentido y esperanza.

3.2.2. Criterios de selección de los participantes

El alma de esta investigación no reside en los números ni en las estadísticas; habita en las voces, en las manos y en las memorias de quienes le dan sentido al territorio. Los participantes fueron seleccionados desde un criterio profundamente humano y pedagógico: su vínculo vital con la tierra y con la escuela. Se trata de estudiantes de los grados noveno y décimo de la

Institución Educativa Técnica Bolívar, hijos e hijas de familias campesinas que han aprendido a leer el cielo para prever la lluvia, a interpretar el silencio del monte, a resistir la desidia del Estado y la indiferencia de las ciudades.

El grupo fue elegido desde un muestreo intencional, no desde la representatividad estadística, sino desde la pertinencia pedagógica y experiencial. Los jóvenes que integran este proceso son parte de una comunidad que históricamente ha sido excluida del discurso del desarrollo. Como señalan Aguilar Balam et al. (2019), Estos estudiantes representan, precisamente, esa tensión entre lo aprendido en la escuela y lo vivido en el campo.

Los criterios de inclusión se basaron en tres aspectos fundamentales:

1. Vínculo territorial: Pertenece a familias campesinas que viven de la agricultura o de oficios rurales tradicionales, lo que garantiza una relación directa con el contexto agroecológico.
2. Participación constante: Disposición para involucrarse en las actividades de la huerta escolar, no solo como práctica agrícola, sino como espacio de reflexión crítica sobre los saberes heredados.
3. Apertura al diálogo intergeneracional: Interés en recuperar conocimientos de los mayores, padres, abuelos, vecinos, reconociendo la sabiduría que se transmite en la oralidad campesina.

Los criterios de exclusión fueron mínimos, limitados únicamente a estudiantes que no mostraran compromiso sostenido con las actividades o que no contaran con autorización familiar para participar. La decisión responde a la necesidad de cuidar la integridad del proceso y garantizar que quienes estén involucrados lo hagan desde la voluntad y la convicción, no desde la imposición.

La investigación también reconoce como actores claves a los docentes y a la comunidad que acompañan el proceso, no sólo como facilitadores, sino como co-aprendices. Su papel aquí no es jerárquico, sino dialógico, pues se parte de que en la ruralidad “el conocimiento se construye colectivamente, es un proceso de aprendizaje en el que el estudiante participa de manera activa y los docentes se hacen partícipes en la construcción de saberes como orientadores y guías en relación permanente con su entorno” (Arias-Gaviria, 2021, p. 180).

En suma, los participantes no fueron seleccionados por conveniencia metodológica, sino por coherencia ética. Se privilegia la cercanía, la identidad y la memoria viva como criterios de

inclusión, porque esta investigación, más que medir, busca comprender; más que enseñar, busca escuchar.

3.2.3. Perspectiva epistemológica

Esta investigación se enraíza en una epistemología crítica y decolonial, que parte del reconocimiento de que todo conocimiento está situado y tiene un territorio. La escuela rural, como espacio de poder y resistencia, no puede comprenderse desde la episteme hegemónica que históricamente han negado el saber campesino. Por ello, se asume una posición epistemológica que dialoga con las pedagogías críticas y las epistemologías del sur, entendiendo la práctica pedagógica en clave decolonial. Como lo define Walsh (2013 p. 19), se trata de "pedagogías entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia [...] que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posibles maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con". Aquí, conocer no es acumular datos, sino reconstruir sentidos; no es imponer categorías, sino escuchar la voz de los márgenes. La investigación se aleja de la mirada positivista que concibe al sujeto como objeto de estudio, para situarse en una perspectiva dialógica, horizontal y participativa, donde los saberes locales adquieren el mismo valor que los académicos.

Desde esta mirada, la huerta escolar se entiende como un espacio epistémico alternativo, donde la teoría y la práctica se encuentran. Como señalan Zambrano-Quintero et al. (2018 p. 458), la huerta es "un escenario de participación e interacción entre la generación de saberes teóricos y prácticos". Así, el conocimiento no se genera desde la abstracción, sino desde la experiencia encarnada en el territorio.

Esta perspectiva también asume la pedagogía como un acto político, siguiendo el legado freireano: toda educación es una forma de intervención en el mundo. Por tanto, la producción de conocimiento en este proyecto busca subvertir la jerarquía epistémica que coloca al campesino como sujeto pasivo del saber. Aquí, el campesinado es sujeto conocedor, poseedor de un conocimiento ecológico, ético y estético que el sistema educativo ha despreciado por siglos.

El proyecto, entonces, no solo investiga: repara, dignifica y re-existe. La epistemología que lo sustenta reconoce que enseñar desde la ruralidad implica pensar con el cuerpo, con el territorio y con la historia. Se trata de una "práctica educativa que permite enseñar desde el contexto real de los estudiantes, que aprendan desde su cotidianidad diferentes conceptos

teóricos y prácticos" (Maldonado y Pinzon, 2016, como se citó en Zambrano-Quintero et al., 2018, p. 462). Implica entonces, leer primero el contexto o la tierra, antes que el escrito.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

Recolectar información en un territorio rural no puede reducirse a llenar cuestionarios ni aplicar encuestas impersonales. En la vereda Bolívar, donde la palabra circula con el ritmo del café servido y donde el silencio también comunica, la recolección de información debe ser un acto de encuentro, una experiencia de diálogo y escucha profunda. Por eso, este estudio se apoya en técnicas cualitativas participativas, diseñadas para comprender los significados que los actores otorgan a sus prácticas, no solo sus descripciones externas.

Las principales técnicas empleadas son:

a) Entrevistas semiestructuradas y conversaciones abiertas

Las entrevistas se desarrollan con estudiantes de noveno y décimo grado, docentes y padres de familia. No se conciben como simples interrogatorios, sino como espacios de memoria y reflexión compartida, donde la palabra se siembra y germina en confianza. Las preguntas giran en torno a tres ejes: el valor de los saberes tradicionales, la relación entre escuela y territorio, y la experiencia vivida en la huerta escolar.

Como señala Rodríguez-Amortegui (2024, p. 11), "Al orquestar espacios que fomentan la escucha activa, estimulan la reflexión crítica y catalizan la proposición comunitaria, este enfoque fortalece la identidad cultural, empodera a los habitantes y establece los cimientos para una preservación patrimonial que sea tanto sostenible como profundamente significativa", las entrevistas permiten visibilizar los aprendizajes silenciados y recuperar los significados que la comunidad atribuye al trabajo con la tierra.

b) Diarios de campo y sistematización de experiencias

Cada estudiante participante mantiene un diario de campo, donde narra las actividades realizadas, los aprendizajes adquiridos y las emociones vinculadas al proceso. Estos escritos son, más que registros, fragmentos de memoria pedagógica.

Las docentes investigadoras, por su parte, llevan un diario reflexivo que recoge observaciones del desarrollo del proyecto, las interacciones entre los participantes y los cambios percibidos en

la relación con el entorno.

Como indica Orozco Gómez (2022, p. 12), "el maestro está convocado desde las propuestas de Mèlich (2013) a establecer posibilidades de formación desde el testimonio que, más allá de la prescripción, buscan transferir la experiencia de la ausencia, no para que sea ejemplo, sino para que sea herencia". Estos diarios permiten materializar esa tarea ética y política.

c) Observación participante

La observación se desarrolla durante todo el proceso de implementación de la huerta escolar. Se observa la participación de los estudiantes, su interacción con la tierra, los procesos de cooperación y las transformaciones en su manera de comprender el territorio.

Esta observación no es neutral ni distante. Es una observación comprometida, cargada de sentido. El investigador, que también es maestro y parte del proceso, se involucra activamente en las jornadas de siembra, mantenimiento y cosecha. Así, el registro no solo recoge hechos, sino emociones, resistencias y aprendizajes invisibles.

d) Fotografías, registros audiovisuales y cartografía social

Las imágenes tomadas durante el proceso cumplen una función pedagógica y simbólica: documentan la experiencia, pero también permiten a los estudiantes reconocerse como protagonistas de su propio aprendizaje.

De forma complementaria, la cartografía social posibilita representar gráficamente los saberes del territorio, las rutas de cultivo y las memorias asociadas a la huerta. Esta técnica, inspirada en la educación popular latinoamericana, permite visibilizar lo que usualmente no cabe en las categorías académicas: los afectos, los vínculos, las historias y los sueños.

Estas técnicas e instrumentos, en conjunto, configuran una estrategia de recolección coherente con la naturaleza de la investigación-acción: producir conocimiento desde la experiencia vivida, honrando las voces campesinas y las pedagogías que brotan del territorio.

El desarrollo metodológico de esta investigación se organiza en cuatro fases articuladas de manera espiralada, de modo que cada una retroalimenta a las demás. En lugar de una secuencia rígida, se trata de un proceso vivo y reflexivo, donde las decisiones se toman a partir de lo que el territorio y los actores van revelando.

Fase 1. Diagnóstico participativo y reconocimiento del territorio

El punto de partida es el reconocimiento colectivo del entorno escolar y comunitario. En esta etapa se realizan caminatas pedagógicas por la vereda, entrevistas con los mayores y observación de las prácticas agrícolas locales. Se busca identificar los saberes tradicionales presentes en la comunidad y las percepciones de los estudiantes frente al trabajo de la tierra.

Este diagnóstico se orienta por lo planteado por Aguilar Balam et al. (2019, p. 103), quienes señalan que "Lo que la escuela ofrece no siempre es apropiado al contexto de las comunidades: la escuela no siempre responde a los intereses y necesidades de los jóvenes, incluso muchas veces los desconoce". Aquí, esa distancia se aborda no con datos estadísticos, sino con la escucha activa y la observación sensible.

Fase 2. Planeación pedagógica participativa

Con base en los hallazgos del diagnóstico, se realiza una planeación colectiva donde los estudiantes, docentes y miembros de la comunidad definen los objetivos, los cultivos a sembrar, la organización de turnos y los materiales necesarios. Este momento encarna el principio de corresponsabilidad: nadie enseña a otro, todos aprenden juntos.

Inspirados en la pedagogía del diálogo de Freire, la planeación se convierte en un acto de reflexión y construcción democrática del conocimiento.

Fase 3. Implementación de la huerta escolar

La acción transformadora se materializa en la creación de la huerta. Esta fase combina saberes científicos, relacionados con la botánica, el suelo y la nutrición; con conocimientos ancestrales transmitidos por los campesinos.

Los estudiantes aprenden sobre ciclos lunares, compostaje natural, semillas nativas y técnicas agroecológicas. De esta manera, la huerta se convierte en un aula expandida, donde el aprendizaje se entreteje con la práctica y el conocimiento se arraiga en la tierra.

En palabras de Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021, p. 167), "el modelo diseñado para caracterizar y analizar los huertos escolares como innovaciones educativas se ha construido

según cuatro criterios o ejes de análisis [...]: el uso de epistemologías que rompen con el interés técnico-instrumental, la participación como construcción colectiva, la incorporación de la comunidad y el diseño técnico cercano a la agroecología”. Esta idea fundamenta el propósito de la acción educativa emprendida.

Fase 4. Reflexión, análisis y sistematización

Al finalizar el proceso, se lleva a cabo una sistematización colectiva que recupera las voces de los estudiantes, docentes y comunidad. Se analizan los cambios observados en la percepción del entorno, en las prácticas escolares y en la valoración de los saberes campesinos.

Esta fase no busca “cerrar” la investigación, sino abrir nuevas preguntas: ¿qué otros saberes permanecen invisibles?, ¿cómo seguir fortaleciendo el vínculo entre escuela y territorio?

Como plantea Orozco (2022, p. 12, citando a Mèlich 2011), “la esperanza es un elemento esencial de la memoria. Sin la esperanza la memoria está muerta, sin la memoria la esperanza está vacía”. Por ello, esta reflexión final no es un informe técnico, sino un acto político de devolución de la palabra a la comunidad.

8. Análisis de la información

Analizar la información en una investigación como esta no significa reducir la experiencia a datos ni disecar las palabras de los participantes en categorías muertas. El análisis, en este caso, es una forma de volver a escuchar: escuchar lo que dijeron los estudiantes al sembrar la primera semilla, lo que callaron los docentes al observar su transformación, lo que recordó la comunidad al reencontrarse con prácticas olvidadas. En otras palabras, analizar es volver a sentir.

El tratamiento de la información recolectada se fundamenta en un enfoque de análisis cualitativo interpretativo, que busca comprender los significados construidos por los actores a lo largo del proceso. Se parte de la sistematización de experiencias como estrategia pedagógica y metodológica, entendida como una forma de producir conocimiento desde la práctica, dando sentido a lo vivido y descubriendo los aprendizajes que hay implícitos en las acciones.

El proceso de análisis se desarrolla en tres niveles:

1. Categorización emergente:

A partir de las entrevistas, diarios de campo y observaciones, se identifican unidades de sentido que expresan las principales preocupaciones, emociones y aprendizajes de los participantes. Estas categorías no son impuestas arbitrariamente, sino que emergen del

diálogo con el territorio y las voces involucradas. Algunas posibles categorías iniciales incluyen:

- Saberes campesinos y memoria ancestral
- Escuela y territorio como espacios de aprendizaje mutuo
- Huerta escolar como práctica pedagógica emancipadora
- Educación rural y dignificación del saber local

2. Codificación y triangulación:

Cada categoría se analiza de manera transversal en las diferentes fuentes (entrevistas, diarios, observaciones y registros fotográficos). La triangulación no busca corroborar datos, sino comprender la multiplicidad de sentidos que cada experiencia encierra.

Como plantea Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021): “

La producción del conocimiento para la innovación debe darse de manera colectiva, y por lo tanto es la comunidad la protagonista del proceso. Cuando se trata del huerto, este puede funcionar sobre la base de diferentes formas de gestión, pero es muy difícil que no se encuentre en ellas procesos participativos, dado que favorece el desarrollo de habilidades para autoorganizarse a través de prácticas democráticas como la asamblea, la toma de decisiones colectivas y los presupuestos participativos (p. 168).

Esta idea guía la interpretación: las palabras, las acciones y los gestos se leen como expresiones simbólicas de transformación.

3. Interpretación crítica y narrativa:

En esta fase, la información categorizada se interpreta a la luz de los referentes teóricos del estudio, con énfasis en las pedagogías críticas, el pensamiento decolonial y la educación rural.

Se analizan las tensiones entre conocimiento científico y saber tradicional, entre discurso institucional y experiencia vivida. Esta lectura crítica permite evidenciar las fracturas del sistema educativo, pero también las grietas por donde se cuela la esperanza.

El resultado del análisis no será un listado de conclusiones, sino una narrativa viva, tejida con las voces del campo, las memorias de la tierra y las reflexiones de quienes, día a día, siembran conocimiento con las manos manchadas de tierra y esperanza.

9. Consideraciones éticas

Toda investigación con comunidades rurales exige una ética del cuidado, que va mucho más allá de los protocolos formales. En este estudio, la ética se entiende como una relación de respeto, reciprocidad y compromiso con las personas y los territorios que abren sus puertas al conocimiento compartido.

Desde el inicio, se elaboró y aplicó un consentimiento informado para todos los participantes, en el cual se explicó el propósito del proyecto, los procedimientos a realizar, la confidencialidad de la información y la libertad de retirarse en cualquier momento. Cada estudiante, docente o padre de familia que participó lo hizo de manera voluntaria y con pleno conocimiento del sentido del proceso.

Sin embargo, la ética aquí trasciende el formulario: es una práctica cotidiana. Significa mirar a los participantes no como fuentes, sino como portadores de dignidad y saber. Significa también reconocer que el conocimiento no nos pertenece: pertenece a la comunidad que lo inspira. Por eso, al finalizar el proceso, los resultados serán compartidos con todos los actores a través de un encuentro comunitario donde se presentarán los aprendizajes, se recogerán nuevas voces y se fortalecerán los lazos entre escuela y territorio.

Se adoptan los principios establecidos por la Universidad Santo Tomás y los lineamientos de la ética en investigación educativa, garantizando:

- Respeto por la autonomía y la voz de los participantes: Cada persona decide qué compartir y cómo hacerlo, sin presiones ni juicios.
- Confidencialidad: Los nombres y testimonios se manejan de forma anónima cuando así se solicite.
- Beneficio colectivo: La investigación busca generar aprendizajes útiles para la comunidad, no para intereses personales o institucionales.
- No daño: Ninguna acción derivada del proyecto puede implicar perjuicio físico, emocional o simbólico para los participantes.
- Reconocimiento de saberes: Toda información compartida por la comunidad será reconocida como conocimiento legítimo, respetando su autoría cultural.

En ese sentido, este proyecto asume la ética como una forma de resistencia y de reparación simbólica.

En suma, la huerta escolar no solo siembra alimentos: siembra vínculos éticos, memoria y dignidad. Cada semilla cultivada en este proceso es también una metáfora del respeto, de la confianza y del compromiso con la vida campesina, esa que, desde los márgenes, sigue enseñando a la educación cómo volver a ser humana.

En el contexto rural en que se encuentra la IET Bolívar se hace necesario que la recolección de datos se realice de manera personal, donde sean indagados estudiantes, padres de familia y comunidad en general, es por esta razón que los instrumentos que se utilizarán son de carácter individual y personal y también detallando lo que se realiza durante la investigación, como: Entrevistas, diarios de campo, bitácoras y análisis documental. “La función primordial de una técnica de recolección de información primaria es el registro de los fenómenos empíricos; a partir de los cuales se generan modelos conceptuales, en la lógica cualitativa o se contrastan con el modelo teórico adoptado, en la lógica cuantitativa” (Yuni & Urbano, 2014, como se cita en Hernandez Mendoza, S., & Duana Avila , D. . 2020, p.2).

Análisis de investigaciones previas:

Las investigaciones con temáticas similares coinciden en utilizar herramientas similares con el fin de tener miradas más objetivas sobre lo que sienten y piensan los participantes de los estudios. A continuación, revisamos algunos trabajos para identificar los principales instrumentos utilizados:

La investigación realizada por Aguilar, Yazury, Alamilla & de la Cruz (2019) fue cualitativa, de tipo descriptivo y con enfoque de relatos de experiencias, mediante entrevistas semiestructuradas, divididas en dos sesiones, de cuarenta minutos cada una, de manera confidencial. La finalidad del estudio fue describir la causa del abandono escolar de tres estudiantes y la importancia que estos le otorgan a la educación.

Por otra parte, García (2019) realizó una investigación en México sobre el impacto que ha generado el capitalismo en entornos rurales, generando desarraigo, migración y crisis de identidad. Utilizó para la recolección de datos, encuestas, entrevistas, y observación de participantes.

Arcila, Grisales y Díaz (2022) realizaron una investigación para comprender los imaginarios de niños que han vivido violencia en entornos escolares y cómo esto influye en la legitimación y naturalización de la violencia dentro de la comunidad educativa. Es un estudio con enfoque cualitativo desde la perspectiva del construccionismo social y la

complementariedad. Se utilizó la observación de los participantes, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes de instituciones educativas rurales.

1. Exploración conceptual: Técnicas e instrumentos

Este apartado desarrolla tres elementos obligatorios:

1. Justificación general del instrumento,
2. Relación con los objetivos y preguntas de investigación,
3. Descripción detallada y estrategia de validación.

1.1. Justificación general del uso de instrumentos

En una investigación cualitativa con enfoque de investigación-acción, los instrumentos cumplen una función fundamental, y esta es construir puentes entre la experiencia, la voz de los participantes y la interpretación crítica del contexto.

Para garantizar un adecuado diseño y aplicación, los instrumentos de recolección deben:

- Ser pertinentes al enfoque cualitativo.
- Permitir comprender significados, prácticas y relaciones.
- Aprovechar la reflexión situada.
- Registrar lo que dicen y también lo que hacen los sujetos.

En contextos rurales como Bolívar, donde los saberes campesinos se entretajan en lo cotidiano, estos instrumentos no son simples formatos, son herramientas que permiten que el territorio hable con su propio idioma.

Por eso se seleccionan técnicas que privilegian la voz, el gesto, la práctica y la interpretación: entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, observación participante y registro fotográfico.

1.2. Relación de los instrumentos con los objetivos y las preguntas de investigación

Objetivo general del proyecto

Diseñar una propuesta pedagógica basada en una huerta escolar con estudiantes de grado noveno y décimo de la I.E.T Bolívar, que permita la integración de saberes científicos y tradicionales campesinos, promoviendo así procesos de valoración del territorio y prácticas educativas contextualizadas y significativas.

Pregunta de investigación:

¿Cómo a través de una huerta escolar implementada en la Institución Educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel se pueden recuperar y promover saberes ancestrales desde las familias de los estudiantes del grado 9° y 10°?

relación directa:

Instrumento	Aporte al objetivo	Relación con preguntas
Entrevista semiestructurada	Recupera la memoria agrícola familiar y comunitaria.	¿Qué saberes ancestrales reconocen los estudiantes y sus familias?
Diario de campo	Permite registrar procesos, tensiones y aprendizajes emergentes en la práctica.	¿Qué transformaciones aparecen en la interacción con la huerta?
Observación participante	Integra la mirada docente-investigadora en la dinámica del territorio.	¿Cómo se relacionan los estudiantes con los saberes campesinos en la práctica?
Registro fotográfico	Documenta procesos, gestos, técnicas y vínculos con la tierra.	¿Qué elementos visuales evidencian la incorporación de saberes ancestrales?

Cada instrumento responde a la lógica metodológica de la investigación-acción: observar – actuar – reflexionar – transformar. Tal como explica Latorre, A (2003) en su libro.

2. Descripción detallada de cada instrumento

A continuación, se detallará cada instrumento que se utilizará:

INSTRUMENTO 1: ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Justificación

Las entrevistas permiten acceder a los significados, experiencias, memorias y saberes de los participantes. En el caso de la huerta escolar, permiten comprender los saberes campesinos, prácticas familiares, valoraciones y transformaciones.

Martínez (2022) define la entrevista como: “un diálogo intencional, una conversación personal que el entrevistador establece con el sujeto investigado, con el propósito de obtener información” (p. 16). Será aplicada a estudiantes, docentes y campesinos que hacen parte de la comunidad, la finalidad principal es identificar los saberes ancestrales que poseen con respecto al entorno y a la producción de alimentos en sus hogares.

Relación con los objetivos y preguntas

Indaga percepciones, sentidos y conocimientos previos sobre el territorio y la agricultura.

Descripción del instrumento

- Tipo: Entrevista semiestructurada
- Modalidad: Individual
- Participantes: estudiantes, docentes, familias
- Duración: 20–30 minutos
- Preguntas

Validación

- Revisión por docentes tutoras.
- Pilotaje con un estudiante.
- Ajuste según claridad y profundidad.

INSTRUMENTO 2: DIARIO DE CAMPO

Justificación

El diario de campo permite registrar observaciones, sensaciones y reflexiones durante el proceso de implementación de la huerta escolar y de acuerdo con Espinosa & Higuera (2017) “Sirve como fuente de información para analizar la práctica y llegar a una reflexión basada en las entradas registradas, la cual es entregada por escrito al asesor.” (p. 3).

Relación con los objetivos

Permite observar cambios, tensiones, aprendizajes y vínculos con los saberes campesinos.

Descripción del instrumento

El diario de campo consiste en un registro sistemático y detallado con tres componentes:

1. Descripción (lo observado)
2. Interpretación (sentido y análisis)
3. Reflexión (implicación personal)

Validación

- Contraste con observación participante.
- Revisión semanal por pares.

INSTRUMENTO 3: OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Justificación

La observación participante permite comprender las interacciones humanas en el contexto real de la huerta, identificando el comportamiento con un entorno educativo y realizando tareas de campo con son normales por el contexto. Por su parte Bracamonte (2015) lo ha descrito como: “la técnica de la observación participante busca describir los comportamientos de los seres vivos en su medio natural o medio social, es el investigador el que se traslada a estudiar de forma directa los fenómenos.” (p. 136).

Relación con los objetivos

Permite identificar cómo los estudiantes recuperan o reproducen prácticas campesinas mientras trabajan la tierra.

Descripción del instrumento

Este combina la observación directa con la participación activa. Una guía de observación debe incluir:

- Actores observados
- Actividades
- Interacciones
- Lenguaje verbal y no verbal
- Ritmos, tiempos y secuencias
- Materiales y espacio
- Incidentes significativos

Validación

- Triangulación con entrevistas y fotografías.

INSTRUMENTO 4: REGISTRO FOTOGRAFICO

Justificación

Las fotografías documentan procesos, evidencias y detalles difíciles de captar con palabras. “La fotografía es a la vez rastro del mundo –visible o invisible– objetivado por la luz y rastro de la presencia de un sujeto en él. Desde el punto de vista de sus relaciones, la fotografía constituye un elemento auxiliar para la asimilación psíquica del mundo” (Augustowsky, G. 2007 p. 7)

Relación con los objetivos

Permite observar prácticas, técnicas campesinas, manejo de la tierra y transformaciones en la huerta.

Descripción del instrumento

Este se utiliza para recopilar datos visuales que pueden ser analizados y utilizados para tener una mejor comprensión de la investigación. El documento debe incluir:

- Fecha
- Actividad
- Descripción de la imagen
- Propósito de registro

Validación

- Revisión conjunta de imágenes con estudiantes (lectura crítica de la experiencia).

Validación de la Propuesta

La validación de esta propuesta se basará en una evaluación rigurosa y multidimensional, diseñada para capturar no solo el impacto técnico del cultivo, sino, y esto es lo crucial, el cambio en las percepciones y actitudes de los estudiantes. No se quiere que el proyecto sea una mera ilusión de buenas intenciones. Se utilizará una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos (sobre todo este último) porque la dignidad y la esperanza no se miden solo con cifras.

A continuación, se explica la posible forma de evaluar el impacto:

- Observación participante directa y sistemática.

Las docentes, que son las que están día a día al frente a la huerta escolar, llevarán diarios de campo detallados. Se registran las reacciones de los estudiantes durante la construcción, el mantenimiento y la cosecha. Se buscarán señales de autonomía, de resolución de problemas, de compañerismo, de esa chispa que se enciende en sus ojos cuando algo les interesa. No es solo observar; es documentar las micro-transformaciones. Para captar la dinámica del aula-cultivo, las interacciones, los desafíos técnicos y la evolución de la participación estudiantil.

- Instrumentos de recolección de percepciones y actitudes.

→ Encuestas (pre y post-intervención): se diseñarán cuestionarios sencillos, pero efectivos, que se aplicarán al inicio del proyecto (para tener una línea base de desmotivación, por así decirlo) y al final. Preguntas sobre su visión del futuro, la utilidad de la educación en el contexto rural, el valor del trabajo campesino y sus aspiraciones personales. La idea es ver si la percepción del "¿para qué estudiar?" se ha movido, aunque sea un centímetro.

→ Entrevistas semi-estructuradas: Se realizarán entrevistas individuales o en pequeños grupos focales con los estudiantes, buscando profundizar en sus experiencias. Aquí es donde sale la verdadera entrevista pedagógica: ¿qué les gustó más?, ¿qué aprendieron?, ¿qué cambiarían?, ¿cómo ven ahora su tierra y su futuro? No se trata de un interrogatorio, sino de un espacio para que expresen lo que les dejó la experiencia.

→ Diarios de aprendizaje o bitácoras de los estudiantes: Se animará a los estudiantes a llevar un registro personal de sus reflexiones, aprendizajes y desafíos durante el proyecto. Esto permitirá ver la evolución de su pensamiento y su conexión emocional con la propuesta.

- Análisis de productos y evidencias tangibles.

Rendimiento de la huerta escolar: se medirá la cantidad y calidad de los productos obtenidos. Esto, además de ser una prueba del aprendizaje técnico, es un indicador

tangible de que sí se pudo, y puede generar orgullo y un sentido de logro. Un cilantro perfecto vale más que mil palabras.

Materiales pedagógicos desarrollados: se evaluarán las secuencias didácticas creadas, los gráficos o esquemas hechos por los estudiantes. Esto mostrará el nivel de apropiación del conocimiento.

Productos de Socialización: si se realizan presentaciones, ferias o intercambios con la comunidad, el nivel de participación y la calidad de lo expuesto por los estudiantes serán indicadores del empoderamiento y la confianza ganada.

Involucramiento de la comunidad y otros actores.

3.4 Plan de acción

Siendo realistas, en la I.E.T. Bolívar no está esperando transformar la vereda en centro de distribución. Tampoco se cree que, de la noche a la mañana, cada estudiante de noveno y décimo vaya a cambiar su pensamiento o intente montar su micronegocio de hortalizas. No, el objetivo aquí es más fundamental, casi existencial: se quiere hacer esto para encender una chispa.

El alcance de este proyecto no es gigantesco; es, en esencia, un intento de revelación. Se busca que los estudiantes del grado noveno, tan acostumbrados a que su entorno les grite que no hay futuro, descubran que la escuela, lejos de ser ajena a su realidad, puede ser un mundo de posibilidades. Se busca que entiendan que el conocimiento, ese que a veces les parece innecesario, tiene un ‘para qué’ tangible y digno en sus propias vidas y en su propio territorio. Es como mostrarles que la llave de un tesoro que creían inexistente siempre estuvo colgada ahí en el salón.

Se quiere hacer este proyecto para demostrar, con hechos y no con discursos, que ser campesino no es un destino ineludible de pobreza o de resignación. Por el contrario, se busca que la huerta escolar sirva de motor para el orgullo rural. Estaría bien decirle un día al estado que: con pocos recursos y mucha inventiva, se puede innovar, se puede producir, se puede generar valor allí donde el Estado parece haberse olvidado de poner una carretera.

El objetivo es que, al final de un año de esfuerzo, barro entre las botas y aprendizaje, los estudiantes comiencen a cambiar el sentido que le encuentran a la educación. Que, al mirar el resultado de sus propias manos en la huerta escolar, piensen y le den razón y sentido a todos los cálculos matemáticos y conceptos ambientales aprendidos. Se espera que el colegio deje de ser

percibido como un potrero de sueños frustrados, y se convierta en un puente hacia oportunidades reales y locales. El para qué es, en definitiva, que la educación sea una herramienta de liberación, resistencia y dignificación, y no un mero trámite.

3.4.1 Cronograma de actividades

Actividad	09 2025	10 2025	10 2025	02 2026	03 2026	03 2026	04 2026	05 202
Revisión bibliográfica (desde marzo 2025)	X							
Evaluación diagnóstica a los estudiantes		X						
Adquisición de materiales y herramientas			X					
Construcción de la huerta escolar				X	X			
Ejecución y siembra de semillas de verduras y vegetales					X	X		
Verificación y control del cultivo							X	
Evaluación de proyecto								X

4. Implementación y Reflexión

Este capítulo narra el corazón del proceso investigativo: el momento en que el diseño metodológico dejó de ser un plan sobre el papel y se convirtió en acción situada en el territorio. Aquí, la huerta escolar de la I.E.T. Bolívar dejó de ser una propuesta y se transformó en una experiencia viva, con sus logros, sus tensiones, sus imprevistos y sus aprendizajes. En coherencia

con la metodología de Investigación-Acción, este capítulo no separa la acción de la reflexión: las entiende como dos movimientos de un mismo gesto pedagógico, que se retroalimentan de manera permanente a lo largo del proceso.

El capítulo se organiza en tres momentos articulados. En primer lugar, se describe el desarrollo del plan de acción, narrando de manera ordenada cómo se desplegaron las cuatro fases diseñadas y cuál fue el grado de participación de los actores involucrados. En segundo lugar, se registran las observaciones y ajustes realizados durante la implementación, reconociendo las dificultades, los imprevistos y los cambios que la realidad del territorio impuso sobre el diseño inicial. En tercer lugar, se presenta el análisis de los datos recolectados a través de los dos instrumentos principales, las entrevistas semiestructuradas y los diarios de campo, identificando los códigos y categorías emergentes que orientarán la interpretación de los resultados. Juntos, estos tres momentos configuran una lectura honesta y reflexiva de lo que significó, en la práctica, devolver la palabra al territorio.

4.1 Desarrollo del plan de acción

El desarrollo del plan de acción se llevó a cabo entre los meses de febrero y mayo de 2026, siguiendo las cuatro fases diseñadas de manera espiralada, en coherencia con la metodología de Investigación-Acción. Desde el inicio, el proceso estuvo marcado por una premisa fundamental: no imponer, sino acompañar. No llegar al territorio con respuestas, sino con preguntas que la comunidad pudiera reconocer como propias. La primera fase, de diagnóstico participativo y reconocimiento del territorio, se desarrolló mediante caminatas pedagógicas por la vereda Bolívar, entrevistas con los estudiantes de grado noveno y décimo, y conversaciones con padres de familia y mayores de la comunidad. En esta etapa, se identificaron los saberes tradicionales presentes en los hogares: el uso de plantas medicinales como el hinojo, el tomillo y la caléndula; el conocimiento empírico sobre los ciclos lunares para definir los tiempos de siembra; y las técnicas artesanales de preparación del suelo transmitidas de generación en generación. Al mismo tiempo, se evidenció con claridad la tensión señalada por Aguilar Balam et al. (2019), quien advierte que lo que la escuela ofrece no siempre responde a los intereses y necesidades de los jóvenes. Los estudiantes reconocían esos saberes en sus familias, pero no los asociaban con el conocimiento escolar, como si habitaran dos mundos paralelos que nunca se habían mirado.

La segunda fase, de planeación pedagógica participativa, convocó a estudiantes, docentes y comunidad a tomar decisiones conjuntas sobre el diseño y organización de la huerta. Se definieron colectivamente los cultivos a sembrar, cilantro, lechuga, zanahoria, cebolla larga, arveja y algunas plantas aromáticas y medicinales, los turnos de mantenimiento, los criterios para la preparación del suelo y los materiales necesarios. Este momento encarnó, en la práctica, el principio freireano del diálogo como acto de construcción democrática del conocimiento: nadie llegó a enseñar, todos llegaron a aprender juntos. Las decisiones no se tomaron desde la autoridad docente, sino desde la deliberación colectiva, lo que generó desde el principio un sentido de pertenencia y corresponsabilidad entre los participantes.

La tercera fase, de implementación de la huerta escolar, fue el corazón del proceso. Se construyeron las eras de manera colectiva, se preparó el terreno con residuos orgánicos (gallinaza) de la institución, y se realizaron las primeras siembras combinando técnicas agroecológicas con los saberes campesinos de los estudiantes y sus familias. En este espacio, el conocimiento circuló de manera horizontal: un estudiante enseñó a sus compañeros cómo sembrar una semilla con base en lo que aprendió de su papá; otra compartió la técnica del tutorado que su familia usa en el cultivo de arveja; una estudiante explicó, con precisión y orgullo, por qué su familia espera la luna menguante para resembrar. En palabras de Marques Souza y Cuéllar Padilla (2021), el huerto escolar se configuró como un escenario de participación e interacción entre la generación de saberes teóricos y prácticos, donde la frontera entre quien enseña y quien aprende se volvió, finalmente, más permeable.

La cuarta fase, de reflexión, análisis y sistematización, se desarrolló de manera continua a lo largo de todo el proceso, no como un cierre, sino como un gesto permanente de vuelta sobre la experiencia. Los diarios de campo de las docentes registraron las transformaciones observadas semana a semana: cambios en la actitud de los estudiantes, expresiones espontáneas de orgullo por el trabajo realizado, y la paulatina resignificación del campo como un lugar de posibilidades. Las entrevistas semiestructuradas permitieron recuperar, en las propias palabras de los jóvenes, el sentido que fue adquiriendo el proceso para ellos. Como plantea Orozco (2022), la esperanza es un elemento esencial de la memoria, y fue precisamente esa esperanza la que comenzó a germinar en los surcos de la huerta de la I.E.T. Bolívar.

4.2 Observaciones y ajustes

La implementación de la huerta escolar no transcurrió sin tropiezos. Sería pedagógicamente deshonesto narrar el proceso como una secuencia lineal de logros. La realidad del territorio, con sus condiciones climáticas impredecibles, sus limitaciones de recursos y sus dinámicas sociales complejas, impuso ajustes que, lejos de obstaculizar el proyecto, enriquecieron su sentido educativo. Una de las primeras dificultades emergió en la fase de siembra. El cultivo de lechuga, seleccionado con entusiasmo por los estudiantes en la planeación colectiva, no prosperó como se esperaba. Las dificultades para hacer el riego del cultivo durante fines de semana y vacaciones, afectaron las plántulas en sus primeras semanas, generando frustración inicial entre varios estudiantes. Sin embargo, este imprevisto se convirtió en una de las situaciones de aprendizaje más ricas del proceso. El error en el sembrado, como señalan los referentes de la investigación-acción, no es un fracaso, sino un momento de reflexión colectiva.

Los estudiantes, orientados por las docentes y con el aporte de los saberes campesinos de sus propias familias, analizaron las condiciones del microclima, ajustaron las épocas de siembra y optaron por especies más resistentes a las bajas temperaturas, entre ellas el cilantro, la zanahoria y la cebolla, que sí prosperaron con notable vitalidad. Otro ajuste significativo tuvo que ver con la participación diferenciada por género. En las primeras jornadas de la huerta, se observó que los estudiantes varones tendían a asumir con mayor naturalidad las labores físicas, preparación del suelo, manejo de herramientas, mientras que algunas estudiantes mujeres adoptaban roles más periféricos. Este hallazgo, registrado con detalle en los diarios de campo, motivó una reflexión explícita con el grupo sobre los roles de género en el trabajo agrícola y en el aprendizaje. A partir de esa conversación, se reorganizaron los equipos de trabajo de manera intencionada, garantizando una distribución más equitativa de las responsabilidades y visibilizando el aporte específico de las mujeres en los saberes agroecológicos tradicionales de la región.

También se evidenciaron tensiones puntuales de convivencia entre pares, especialmente en momentos de toma de decisiones colectivas. Algunos estudiantes mostraron dificultades para negociar y ceder en sus propuestas. Estas situaciones, aunque generaron momentos de incomodidad, fueron abordadas pedagógicamente como oportunidades para ejercitar la escucha activa, el reconocimiento del otro y la construcción de acuerdos. En coherencia con Walsh (2013), la huerta escolar se afirmó aquí como un espacio de reexistencia no solo frente a la

exclusión territorial, sino también frente a las jerarquías y dinámicas que reproducimos al interior de las propias comunidades. En cuanto al plan de acción, el ajuste más relevante fue la incorporación más activa de las familias campesinas al proceso. El diagnóstico inicial evidenció que los padres y madres poseían conocimientos fundamentales para el desarrollo de la huerta, pero que no habían sido convocados de manera explícita. A partir de la tercera semana de implementación, se realizaron dos jornadas comunitarias en las que los mayores de la comunidad participaron como portadores de saber, compartiendo técnicas de abono natural, selección de semillas, cuidados de la huerta y preparación del suelo. Estas jornadas fueron descritas por varios estudiantes en sus diarios como momentos de reencuentro entre la escuela y el territorio, y confirmaron que el diálogo intergeneracional no es solo un recurso pedagógico, sino una forma de reparación simbólica.

4.3 Análisis de datos

Con la IA Claude se realizó el análisis de los resultados, a partir de los instrumentos, la encuesta semiestructurada y los diarios de campo, obteniendo las siguientes gráficas.

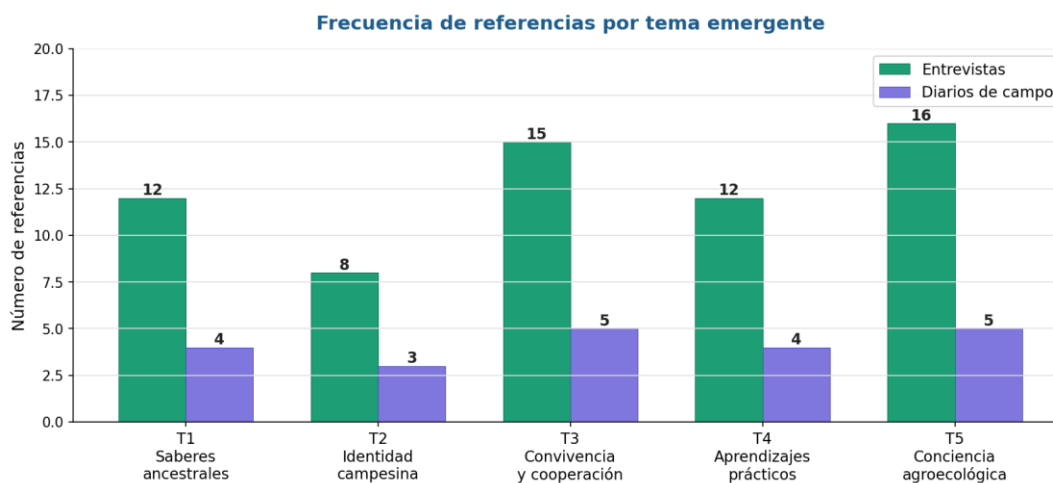


Gráfico 1. Frecuencia de referencias por tema emergente según instrumento (entrevistas $n=21$ / diarios $n=6$)

La anterior gráfica compara las cuatro temáticas presentes en las encuestas semiestructuradas realizadas a los estudiantes y en los diarios de campo de las docentes investigadoras, la de mayor relevancia es la conciencia agroecológica, seguida por la convivencia

y la cooperación, las temáticas saberes ancestrales y aprendizajes prácticos, también evidencia importancia para el proyecto.

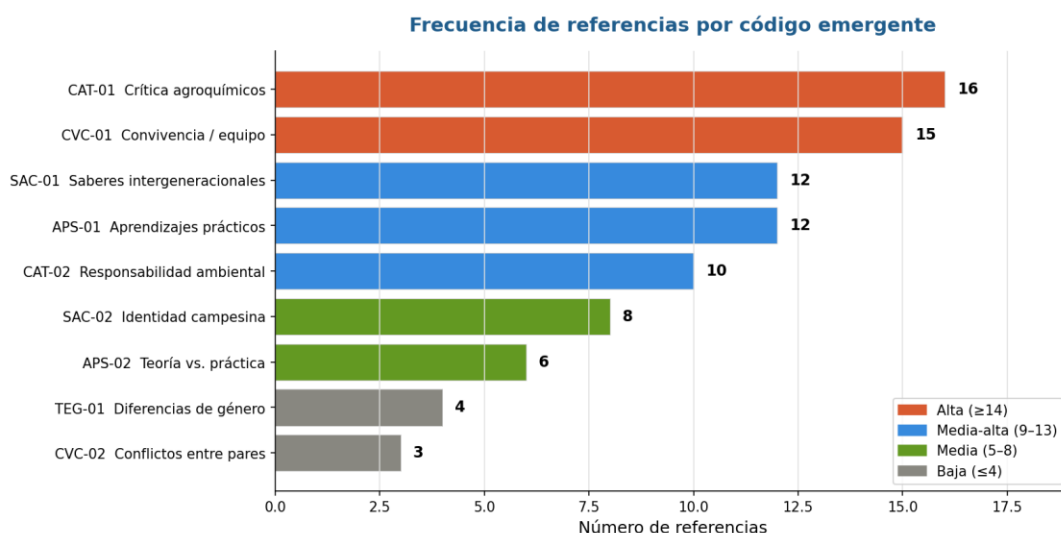


Gráfico 2. Frecuencia de referencias por código emergente — total del corpus

Con respecto a la frecuencia por códigos emergentes, se evidencia que el más alto es crítica de los agroquímicos, seguido por la convivencia, es importante destacar que los estudiantes han tenido un cambio de conciencia, con respecto a sus familias, donde es muy normalizado el uso de fertilizantes.

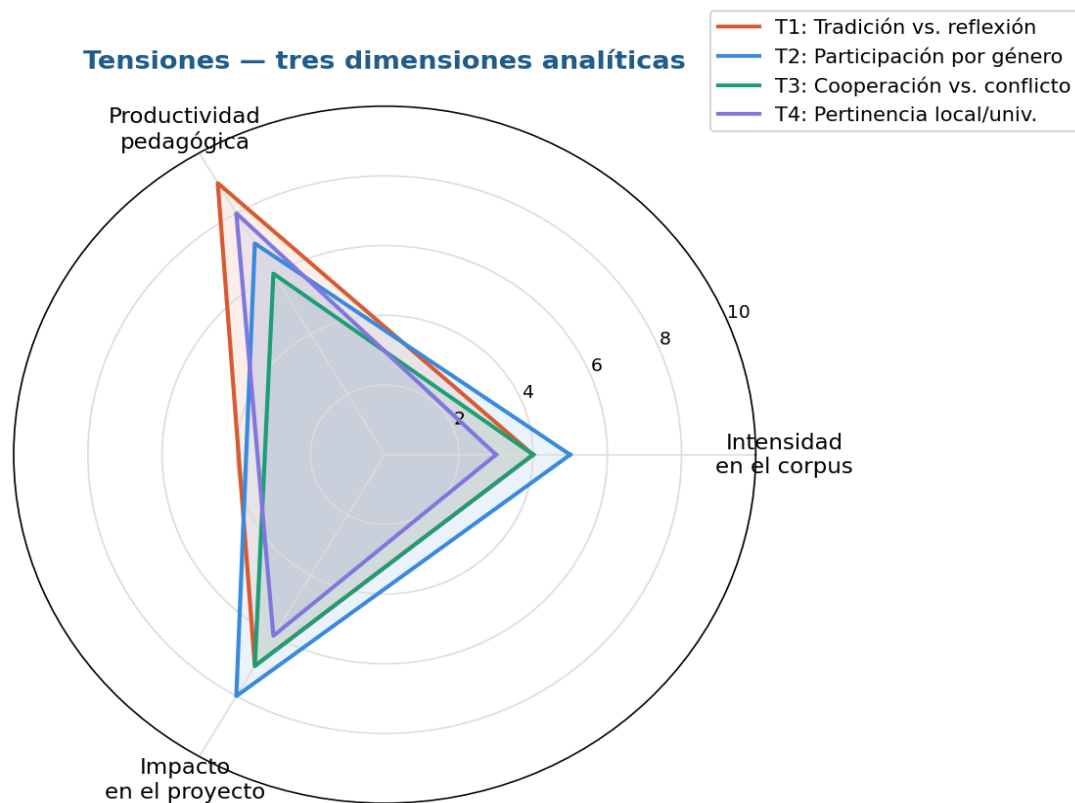


Gráfico 3. Radar de tensiones según intensidad, productividad pedagógica e impacto en el proyecto (escala 0–10)

Con respecto a las tensiones en las tres dimensiones analíticas, se observa una mayor tendencia en productividad pedagógica e impacto del proyecto, con respecto a la intensidad del corpus.

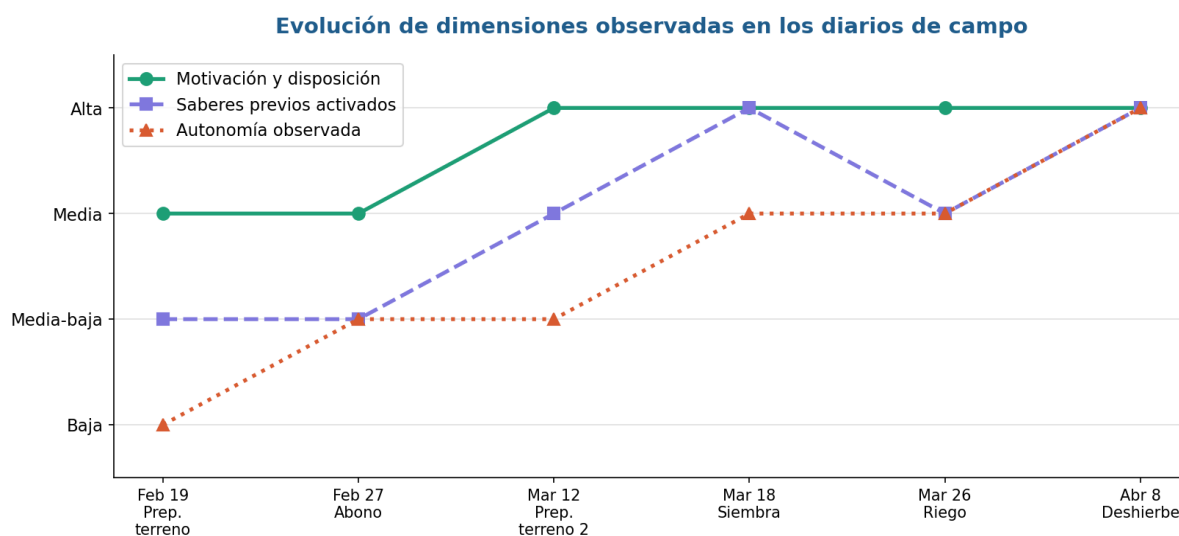


Gráfico 4. Evolución de motivación, saberes previos y autonomía a lo largo de los 6 diarios de campo

Esta gráfica de líneas y puntos, se ve marcada por un aumento con respecto a los temas: motivación y disposición, saberes previos activados y autonomía observada, de los diarios de campo realizados con respecto al tiempo y las actividades realizadas. El de menor evolución en la autonomía observada, pero cómo avanzó la investigación, aumentó la motivación.

Código	Descripción	Tema	Fuentes	Frecuencia
01	CAT- Crítica al uso de agroquímicos y valoración de métodos orgánicos	T5	Entrev. + Diarios	Muy alta — 16 ref.
01	CVC- Convivencia, equipo y compañerismo en la huerta	T3	Entrev. + Diarios	Muy alta — 15 ref.

Código		Descripción	Tema	Fuentes	Frecuencia
01	SAC-	Transmisión intergeneracional de saberes agrícolas	T1	Entrev. + Diarios	Alta — 12 ref.
01	APS-	Aprendizajes prácticos no disponibles en el aula	T4	Entrev. + Diarios	Alta — 12 ref.
02	CAT-	Conciencia de responsabilidad ambiental y territorial	T5	Entrev. + Diarios	Alta — 10 ref.
02	SAC-	Autoidentificación positiva como campesino/a	T2	Entrev. + Diarios	Media-alta — 8 ref.
02	APS-	Contraste explícito teoría escolar / práctica huerta	T4	Entrev. + Diarios	Media — 6 ref.
01	TEG-	Diferencias de participación por género	Transv.	Diarios	Baja — 4 ref.
02	CVC-	Tensiones y conflictos de convivencia entre pares	T3	Entrev. + Diarios	Baja — 3 ref.

La anterior tabla analiza los datos por código y el impacto que tuvo en el corpus, se organiza de mayor a menor frecuencia, siendo la crítica al uso de agroquímicos y métodos orgánicos el más mencionado y el de menor fue las tensiones y conflictos de convivencia entre pares.

5. Resultados y Discusión

5.1 Resultados

La presente investigación se articula directamente con los propósitos centrales de esta línea: la transformación de las prácticas pedagógicas desde una perspectiva crítica y la reivindicación del sujeto como agente activo de su propio proceso formativo.

En el plano teórico, el estudio enriquece el debate al articular categorías como los saberes ancestrales, la ecología de saberes y el pensamiento decolonial con la realidad concreta del territorio rural del Tolima, un campo aún poca investigación. En lo metodológico, se parte de una aplicación reflexiva de la Investigación-Acción en un contexto campesino de alta complejidad, con instrumentos y una sistematización de experiencias que pueden constituirse en referente para investigaciones similares.

En el plano pedagógico, se demuestra que la huerta escolar puede operar como un dispositivo de reexistencia donde la identidad campesina se resignifica y los saberes ancestrales recuperan legitimidad dentro del espacio escolar. Esto tiene implicaciones directas para repensar el currículo en instituciones rurales, donde la contextualización no debe entenderse como un complemento, sino como una condición estructural del proceso educativo.

Desde la intervención socioeducativa, se evidencia cómo la escuela puede convertirse en un actor estratégico de reconstrucción del tejido social, reduciendo factores asociados a la deserción y fortaleciendo el arraigo territorial de los jóvenes. Finalmente, el trabajo abre líneas de investigación futuras relacionadas con la soberanía alimentaria, las pedagogías situadas en contextos rurales y el impacto de la identidad territorial en los proyectos de vida de los estudiantes campesinos.

Por otra parte, la investigación evidencia hallazgos emergentes del diagnóstico participativo y las jornadas de intervención, del análisis de los diarios de campo, como de los relatos de los estudiantes en las entrevistas, se evidencia que los jóvenes reconocen en sus familias prácticas agrícolas valiosas, selección de semillas, uso de plantas medicinales, manejo del suelo según ciclos lunares; pero, no las asociaban previamente con el conocimiento académico. Esta disociación confirma la desconexión curricular identificada en el planteamiento del problema y refuerza la pertinencia de una pedagogía situada que valide el saber local como conocimiento legítimo. Además, se debe resaltar que esta investigación lleva a la re-significación

del ser rural o ser campesino, donde los estudiantes dejen de sentirse excluidos de la sociedad y se sientan parte importante de ella.

La triangulación de los datos recolectados permitió identificar seis categorías analíticas que se sostienen de manera consistente en las tres fuentes. En primer lugar, los saberes ancestrales y el conocimiento familiar: los estudiantes llegaron a la huerta con conocimientos previos transmitidos por sus familias que la escuela no había reconocido. En segundo lugar, la motivación y el vínculo con la tierra: los diarios de campo registran expresiones como "en esto sí soy bueno" y "nos sentimos importantes en la sociedad", mientras las entrevistas muestran que múltiples estudiantes asocian la huerta con orgullo, pertenencia y deseo de continuar en el campo. En tercer lugar, el trabajo en equipo y la convivencia.

En cuarto lugar, el aprendizaje práctico no cubierto en clase: los estudiantes identificaron saberes concretos aprendidos en la huerta que el currículo formal no ofrece, entre ellos la construcción de eras, el manejo de distancias entre plantas, el sistema de riego manual y el reconocimiento de la maleza. En quinto lugar, la valoración del territorio y la identidad campesina, expresan un cambio real en la manera en que los estudiantes se perciben a sí mismos y a su entorno. En sexto lugar, las dificultades e impacto del contexto estructural: la falta de recursos para un sistema de riego tecnificado y la pérdida de algunos cultivos como la lechuga no detuvieron el proceso, sino que se convirtieron en situaciones de aprendizaje que la comunidad educativa enfrentó con creatividad y resiliencia.

Por otra parte, el cambio progresivo en la motivación estudiantil, reflejado en los registros de los diarios de campo, documentan una participación significativamente más activa cuando las actividades se desarrollan en la huerta. Las entrevistas revelan que los estudiantes perciben este espacio como propio y significativo, estableciendo conexiones espontáneas entre los contenidos curriculares y las prácticas de sus hogares. Este hallazgo sugiere que el aprendizaje contextualizado actúa como un factor de reenganche escolar para jóvenes en riesgo de deserción.

El diálogo intergeneracional como recurso pedagógico, evidenciado en las entrevistas, donde varios estudiantes narran conocimientos transmitidos por abuelos y padres sobre técnicas agroecológicas tradicionales de la región de Santa Isabel. Estos relatos, complementados con las observaciones registradas en los diarios de campo, evidencian la existencia de un patrimonio de saber comunitario que la huerta escolar está comenzando a visibilizar y recuperar.

El análisis de tensiones identificadas en el proceso reveló que las contradicciones vividas durante la implementación, la participación diferenciada por género, los conflictos puntuales de convivencia, el choque entre el saber tradicional y la reflexión crítica, y la tensión entre el currículo universal y la pertinencia local, no constituyeron obstáculos sino oportunidades pedagógicas. La tensión entre tradición y reflexión fue la que mayor productividad pedagógica generó, confirmando que es precisamente en ese diálogo entre el saber heredado y el conocimiento científico donde se produce el aprendizaje más significativo para los estudiantes de la I.E.T. Bolívar.

Esta investigación ha generado en los estudiantes interés por aprender de la huerta, por el compartir con los compañeros, por sentirse conocedores de procesos de producción, esto ha hecho que sientan la importancia que se merecen, han sido creadores de su propio aprendizaje, han visto la clase desde puntos de vista desconocidos para ellos, en algunas entrevistas se escuchó como el proyecto los motiva a continuar en el campo y a la importancia de visibilizar trabajos como el que se realizó.

5.2 Análisis e interpretación

Los resultados de esta investigación no pueden leerse como datos aislados. Cobran sentido únicamente cuando se interpretan a la luz del marco teórico que los sostiene y del territorio que los produjo. Lo que emergió en los surcos de la huerta escolar de la I.E.T. Bolívar no fue solo información: fue una transformación, lenta pero consistente, en la manera en que los estudiantes se piensan a sí mismos, piensan su comunidad y piensan el conocimiento. Desde la pedagogía crítica de Freire (1970), la educación solo cumple su función liberadora cuando interpela la conciencia del educando y lo convoca a leer el mundo antes de leer la palabra. En ese sentido, uno de los hallazgos más significativos de este proceso fue precisamente el tránsito que los estudiantes realizaron desde una actitud de recepción pasiva hacia una postura de cuestionamiento activo. El momento más elocuente de esa transformación se evidenció en torno al uso de agroquímicos: jóvenes que crecieron en familias donde el uso de fertilizantes sintéticos es una práctica cotidiana y naturalizada comenzaron, a partir de la experiencia en la huerta, a interrogar esa práctica. No desde la imposición docente, sino desde la comparación directa entre los resultados de los residuos orgánicos y los efectos observados en los cultivos tratados con productos químicos.

Ese gesto, pequeño en apariencia, enorme en sus implicaciones, representa exactamente lo que la pedagogía crítica entiende por concientización: el momento en que el sujeto deja de aceptar el mundo como dado y comienza a preguntarse por qué es así y si podría ser de otra manera. Esta transformación del pensamiento no ocurrió en el vacío. Fue posible porque la huerta recuperó y revalorizó un conjunto de conocimientos y relatos locales que la escuela había mantenido sistemáticamente al margen del currículo. Los saberes sobre los ciclos lunares para la siembra, las propiedades medicinales de plantas como la caléndula y el toronjil, las técnicas artesanales de preparación del suelo y las formas de selección de semillas que los campesinos de la región han practicado por generaciones, ingresaron al espacio escolar no como curiosidades folclóricas, sino como conocimientos legítimos con valor pedagógico equivalente al saber científico. Esto dialoga directamente con la ecología de saberes propuesta por Sousa Santos (2009), quien plantea que la superación de la monocultura del conocimiento científico no implica romantizar el saber tradicional, sino construir un espacio donde ambos puedan coexistir, interpelarse y enriquecerse mutuamente.

En la huerta de la I.E.T. Bolívar, esa coexistencia no fue solo un principio teórico: fue una práctica cotidiana. La explicación química del proceso de fotosíntesis se entrelazó con el relato de un estudiante sobre cómo su abuelo sabe cuándo la tierra está lista para sembrar con solo tomarla entre sus manos. Ninguno de los dos conocimientos anuló al otro; los dos se necesitaron. Desde la perspectiva de la Investigación-Acción de Fals Borda (1987), la comunidad no es objeto de estudio sino sujeto activo de conocimiento. Este principio se materializó con particular fuerza en las jornadas de planeación colectiva y en las jornadas comunitarias donde los mayores participaron como portadores de saber. Las decisiones sobre qué sembrar, cómo organizarse, cómo resolver los problemas que surgían en el cultivo, no fueron tomadas por las docentes: fueron construidas colectivamente, en un ejercicio permanente de deliberación democrática. Este proceso fortaleció de manera significativa la convivencia y la cultura participativa del grupo. Los estudiantes aprendieron, en la práctica del trabajo compartido, que los acuerdos se construyen desde la escucha, que el conflicto puede ser una oportunidad y que la responsabilidad colectiva sobre un proceso común genera vínculos que el aula convencional raramente propicia.

Las tensiones de convivencia que emergieron, los desacuerdos en la distribución de tareas, las diferencias en los ritmos de trabajo, la participación diferenciada por género, no se

suprimieron ni se ignoraron, sino que se convirtieron en materiales pedagógicos para el ejercicio de la ciudadanía crítica y la construcción de comunidad. Finalmente, los resultados de esta investigación encuentran su horizonte más profundo en el planteamiento decolonial de Walsh (2013), quien propone entender las pedagogías críticas como prácticas de reexistencia: maneras de ser, saber y estar que desafían los modelos que han subalternizado históricamente lo rural. La transformación más significativa que la huerta produjo no fue técnica ni académica: fue identitaria. Estudiantes que llegaron al proceso sintiéndose "menos" por ser campesinos, que percibían su entorno rural como un límite para sus sueños, comenzaron a reconocerse como portadores de un saber valioso, como herederos de una memoria agraria que merece ser preservada y como agentes capaces de transformar su propio territorio. Esa resignificación de la identidad campesina, esa recuperación de la dignidad rural, es el resultado más irreductible de este proceso, y el que con mayor claridad confirma la pertinencia pedagógica, ética y política de la huerta escolar como estrategia de mediación didáctica y comunitaria en contextos rurales.

6. Conclusiones y Recomendaciones

Los hallazgos permiten afirmar que la huerta escolar constituye un dispositivo pedagógico eficaz para articular saberes ancestrales y conocimiento científico en contextos rurales. La experiencia en la Institución Educativa Técnica Bolívar evidencia que cuando la escuela reconoce el saber campesino como conocimiento válido y vincula los contenidos curriculares al territorio, los estudiantes resignifican su relación con la educación y con su propia identidad rural.

Este proceso tiene implicaciones educativas y sociales que trascienden el aula: contribuye a la preservación del patrimonio cultural campesino, fortalece el arraigo territorial de los jóvenes y ofrece alternativas concretas frente a la deserción escolar y la migración rural-urbana. Se recomienda a otras instituciones rurales considerar la huerta escolar no como un proyecto agrícola aislado, sino como una estrategia pedagógica integral de resignificación del territorio y dignificación del saber campesino.

Finalmente, es de resaltar la importancia de procesos educativos como este, que generan impacto no solo en la comunidad, sino en los estudiantes, el pensar el territorio como un lugar de aprendizaje constante, de orgullo por sus encantadores paisajes y de tierras tan fértiles que proveen alimentos y generan crecimiento económico.

Se recomienda seguir promoviendo espacios de aprendizaje colectivo entre estudiantes, docentes y comunidad, donde los saberes tradicionales del territorio tengan una mayor importancia y sean llevados a cada aula, con el fin de ser reconocidos por toda la comunidad educativa, además, la huerta debe seguir siendo un espacio de crecimiento colectivo y de replicación en cada hogar.

6.1 Síntesis de hallazgos

La experiencia desarrollada en la Institución Educativa Técnica Bolívar del municipio de Santa Isabel, Tolima, permite condensar un conjunto de hallazgos que, más que conclusiones cerradas, son semillas para continuar pensando la educación rural desde adentro, desde el territorio y desde quienes lo habitan. El primer hallazgo y quizás el más estructural, es la confirmación de que existe una desconexión profunda y sostenida entre el currículo escolar y los saberes que los estudiantes portan desde sus hogares. Los jóvenes de grado noveno y décimo llegaron a la huerta con conocimientos precisos sobre ciclos de siembra, manejo del suelo, plantas medicinales y técnicas agroecológicas heredadas de sus familias, pero nunca los habían reconocido como conocimiento legítimo. La escuela no los había reconocido tampoco. La huerta fue el primer espacio donde esos saberes pudieron entrar sin tener que disfrazarse de otra cosa.

El segundo hallazgo es que la huerta escolar funciona como un dispositivo pedagógico eficaz para la recuperación y valoración de los saberes ancestrales campesinos. No como un espacio meramente productivo, sino como un laboratorio de memoria viva donde el conocimiento tradicional y el conocimiento científico dialogaron en condiciones de equivalencia. Este diálogo no fue siempre cómodo ni lineal, pero fue genuino, y en esa incomodidad residió precisamente su mayor potencial formativo. El tercer hallazgo tiene que ver con la transformación de la identidad. Los estudiantes que iniciaron el proceso sintiéndose avergonzados de su condición rural, convencidos de que el campo era un límite y no un punto de partida, mostraron a lo largo de la implementación cambios progresivos y consistentes en la manera de percibirse a sí mismos y a su territorio. Expresiones como "en esto sí soy bueno" o "nos sentimos importantes en la sociedad", registradas en los diarios de campo y en las entrevistas, no son datos menores: son evidencia de una resignificación identitaria que la pedagogía convencional raramente logra producir.

El cuarto hallazgo es que el aprendizaje contextualizado actúa como un factor real de reenganche escolar. La participación activa, la motivación sostenida y el sentido de pertenencia que los estudiantes expresaron frente a la huerta contrastan de manera notable con la disposición habitual que manifiestan en el aula. Esto no significa que la huerta deba reemplazar el aula, sino que el aula tiene mucho que aprender de la huerta: que el conocimiento cobra vida cuando se ancla en la experiencia, en el territorio y en la comunidad. El quinto hallazgo apunta al valor pedagógico del diálogo intergeneracional. Las jornadas en las que los mayores de la comunidad participaron de manera indirecta como portadores de saber, no solo enriquecieron el proceso técnico de la huerta, sino que restablecieron un vínculo roto entre la escuela y la comunidad que la sostiene. Padres, madres y abuelos que nunca antes habían sido invocados como fuentes de conocimiento legítimo, fueron representados en el espacio escolar con un rol que les devolvió dignidad y que transformó la percepción de los estudiantes sobre el valor de la memoria familiar. El sexto y último hallazgo es que las tensiones vividas durante la implementación, lejos de ser obstáculos, fueron las situaciones de mayor productividad pedagógica. La pérdida del cultivo de lechuga por estrés térmico o heladas nocturnas, los conflictos de convivencia entre pares, la participación diferenciada por género y el choque entre el saber heredado y la reflexión crítica, se convirtieron cada una en oportunidades para aprender a resolver, a dialogar, a ceder y a construir juntos. En ese sentido, la huerta no solo enseñó agroecología: enseñó ciudadanía, enseñó memoria y enseñó esperanza.

6.2 Propuestas de mejora

La implementación de la huerta escolar en la I.E.T. Bolívar dejó aprendizajes que no solo confirman la pertinencia de la propuesta, sino que señalan caminos concretos para fortalecerla. Las siguientes propuestas emergen directamente de la experiencia vivida, de las tensiones identificadas y de las voces de quienes participaron en el proceso. No son recomendaciones abstractas: son sugerencias nacidas del barro, del diálogo y de la reflexión colectiva.

La primera propuesta es la institucionalización de la huerta escolar como estrategia pedagógica permanente, integrada formalmente al Proyecto Educativo Institucional (PEI) y al plan de estudios. Durante la implementación quedó claro que la huerta no puede depender de la voluntad individual de uno o dos docentes, ni de la disponibilidad de recursos coyunturales. Para que su

impacto sea sostenido y no episódico, necesita estar anclada estructuralmente en el currículo, con tiempos, espacios y responsabilidades claramente definidos. Esto implica también una articulación explícita con las áreas de ciencias naturales, matemáticas, humanidades (español e inglés) y tecnología, de manera que el trabajo en la huerta no sea percibido como una actividad extracurricular, sino como un eje integrador del aprendizaje.

La segunda propuesta es el diseño de un sistema de riego tecnificado adaptado a las condiciones del páramo. Una de las limitaciones más evidentes durante la implementación fue la dependencia del riego manual, que demandó un esfuerzo considerable de los estudiantes y generó pérdidas en algunos cultivos durante los períodos de mayor sequía o helada. La instalación de un sistema de riego por aspersión, construido con materiales accesibles y adaptado al microclima de la vereda Bolívar, permitiría ampliar la variedad de cultivos, mejorar los rendimientos y reducir la carga operativa sobre los estudiantes, liberando tiempo para la reflexión y la sistematización de los aprendizajes.

La tercera propuesta es la creación de un espacio formal de participación comunitaria vinculado a la huerta. Las jornadas en las que los mayores de la comunidad participaron como portadores de saber fueron, sin duda, algunos de los momentos de mayor riqueza pedagógica del proceso. Sin embargo, esas jornadas surgieron de manera reactiva, como respuesta a una necesidad identificada durante la implementación. Se propone institucionalizar esos encuentros como parte del diseño pedagógico de la huerta, con una periodicidad definida y con roles reconocidos para los sabedores campesinos de la comunidad. Esto no solo enriquecería el proceso formativo, sino que fortalecería el vínculo entre la escuela y el territorio, contribuyendo a que la institución educativa sea percibida como un espacio que le pertenece a la comunidad y no como una entidad ajena a ella.

La cuarta propuesta apunta a la incorporación de una perspectiva de género explícita en el diseño de las actividades de la huerta. La participación diferenciada por género identificada durante el proceso no es un problema menor ni accidental: refleja dinámicas culturales profundas sobre los roles que se asignan a hombres y mujeres en el trabajo agrícola y en el aprendizaje. Abordar esta tensión de manera intencionada, mediante la distribución equitativa de roles, la visibilización del aporte específico de las mujeres en los saberes agroecológicos tradicionales y la reflexión crítica sobre esas dinámicas con el grupo, contribuiría a que la huerta sea también un espacio de formación en equidad y ciudadanía.

La quinta propuesta es el fortalecimiento del proceso de sistematización de experiencias como práctica pedagógica regular. Los diarios de campo de los estudiantes y de las docentes fueron instrumentos de gran valor, pero su uso fue en ocasiones discontinuo y su profundidad varió a lo largo del proceso. Se propone dedicar un tiempo semanal fijo a la escritura reflexiva, tanto individual como colectiva, de manera que la sistematización no sea una tarea adicional sino una práctica integrada al ritmo de la huerta. Esta escritura podría alimentar, a largo plazo, una memoria pedagógica institucional que documente la evolución del proyecto y sirva como referente para otras instituciones rurales de la región.

Finalmente, se propone explorar la articulación de la huerta escolar con iniciativas de soberanía alimentaria y economía campesina presentes en el territorio. La I.E.T. Bolívar no existe en un vacío: está rodeada de familias productoras, de organizaciones campesinas y de saberes agrícolas acumulados durante generaciones. Conectar la huerta escolar con esas redes no solo ampliaría su impacto pedagógico, sino que abriría posibilidades concretas para que los estudiantes visualicen el campo como un espacio de emprendimiento, innovación y dignidad, y no únicamente como un destino del que hay que escapar.

6.3 Líneas futuras de investigación

A partir de los hallazgos y reflexiones de esta investigación, se identifican diversas líneas de indagación que pueden profundizar y ampliar el horizonte de conocimiento construido en torno a la educación rural, los saberes ancestrales y las pedagogías situadas.

En primer lugar, resulta pertinente explorar el impacto a largo plazo de estrategias pedagógicas como la huerta escolar sobre el arraigo territorial y los proyectos de vida de los jóvenes rurales. Si bien este estudio evidencia transformaciones significativas en la percepción que los estudiantes tienen de su identidad campesina, se requieren investigaciones longitudinales que permitan determinar en qué medida estas experiencias inciden en la decisión de permanecer en el territorio y construir alternativas de vida digna desde el campo.

En segundo lugar, se abre la posibilidad de investigar la relación entre soberanía alimentaria y educación rural en el departamento del Tolima, analizando cómo las instituciones educativas pueden convertirse en escenarios de formación para la producción agroecológica sostenible, articulando el conocimiento científico con los saberes tradicionales de las comunidades campesinas.

La tercera línea de indagación apunta hacia el estudio comparado de experiencias pedagógicas situadas en diferentes contextos rurales de Colombia, con el propósito de identificar elementos comunes y particulares que permitan construir modelos pedagógicos flexibles, pertinentes y replicables en territorios con características socioculturales similares.

Asimismo, se considera relevante profundizar en el papel de las familias campesinas como agentes activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, explorando de qué manera el diálogo intergeneracional puede integrarse de forma sistemática al currículo escolar como estrategia de preservación del patrimonio cultural y de fortalecimiento de la identidad territorial.

Finalmente, se propone investigar los efectos de las pedagogías críticas y decoloniales sobre la motivación escolar y la reducción de la deserción en contextos rurales, con el fin de generar evidencia empírica que oriente políticas públicas educativas más pertinentes, equitativas y coherentes con las realidades y necesidades de las comunidades que históricamente han sido invisibilizadas por el sistema educativo colombiano.

7. Referencias Bibliográficas

- Aguilar Balam, K. S., Yazury Ek Yam, G., Alamilla Morejón, P., & de la Cruz Rodríguez Pech, J. (2019). Desigualdades estructurales en el vínculo entre escuela y comunidad rural: Tres casos de abandono escolar. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 58(2), 98–120. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333379465005>
- Arcila-Rodríguez, W. O., Grisales-Sánchez, K., & Díaz-Grisales, V. (2022). Imaginarios sociales sobre violencia en el escenario educativo rural. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 18(1), 213–239. <https://www.redalyc.org/journal/1341/134175402011/html/>
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: Un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, (54), 171–185. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. Gaceta Constitucional N.º 116. <https://www.secretariasenado.gov.co/constitucion-politica>
- Augustowsky, G. (2007). El registro fotográfico en la investigación educativa (Capítulo 5). En I. Sverdlick (Comp.), *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción* (pp. 147–173). Novedades Educativas. <https://n9.cl/nk7v14>
- Bracamonte, R. (2015). La observación participante como técnica de recolección de información de la investigación etnográfica. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 9(17), 132–139. <https://arje.bc.uc.edu.ve/arj17/arje17.pdf#page=132>
- Cárdenas Ávila, A., & Ariza Guerrero, M. (2022). Diseño de estrategias didácticas para disminuir la deserción escolar en un contexto de posconflicto en la Institución Educativa Antonio Nariño - departamento del Tolima. *Corporación Universidad de la Costa*. <https://hdl.handle.net/11323/9567>
- Congreso de la República de Colombia. (1993, 22 de diciembre). Ley 70 de 1993, por la cual se desarrolla el artículo transitorio 55 de la Constitución Política. Diario Oficial N.º 41.013. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1648>

Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación. Diario Oficial N.º 41.214.

https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Congreso de la República de Colombia. (2017, 29 de diciembre). Ley 1876 de 2017, por medio de la cual se crea el Sistema Nacional de Innovación Agropecuaria y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial N.º 50.453.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=84835>

Cuevas Marín, P. (2013). Memoria colectiva: Hacia un proyecto decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, pp. 69–103). Abya-Yala.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021). Pobreza multidimensional 2020. Recuperado de

<https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/pobreza-multidimensional/pobreza-multidimensional-2020>

Espinosa, I. C., & Acevedo Zapata, S. (2024). Desarrollo rural y sostenible: Realidades y desafíos de la educación en Colombia. *Revista EducAcción Sentipensante*, 4(1), 41–53.

Espinoza Cid, R. A., & Ríos Higuera, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. *Escuela Normal Superior de Hermosillo*.

https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53819893/EL_DIARIO_DE_CAMPO_COMO_INSTRUMENTO_PARA_LOGRAR_UNA_PRACTICA_REFLEXIVA-libre.pdf

Fals Borda, O., & Rodríguez Brandão, C. (1987). Investigación participativa. Ediciones de la Banda Oriental.

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Tierra Nueva; Siglo XXI Argentina Editores.

- García García, E. P. (2019). Pierre Bourdieu y Abdelmalek Sayad. El desarraigo: La violencia del capitalismo en una sociedad rural. *Revista Mexicana de Sociología*, 81(4), 935–938. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32162693011>
- Ghiso, A. (1996). Cinco claves ético-pedagógicas de Freire. Centro de Investigación y Educación Popular (CINEP). http://www.mon-3.org/master/documentos/b_1_7_cinco_claves_freire_cip.pdf
- Guevara-Duarez, M., Espinoza-Flores, B., Puma-Camargo, M., Chambilla-Pari, C., Condori-Palomino, A., & Alarcón-Aguirre, G. (2022). La investigación-acción en la mejora de la práctica pedagógica en docentes de la Amazonía sureste del Perú. *Revista Amazónica de Ciencias Sociales*, 1(2), e198. <https://doi.org/10.55873/racs.v1i2.198>
- Guzmán Rodríguez, L. J., & Pérez Bejerano, D. C. (2019). Problemas de la educación rural colombiana generados a partir de la interpretación y uso de lo científico y tecnológico. *Varona*, (68). <https://www.redalyc.org/journal/3606/360671526023/360671526023.pdf>
- Hernández Mendoza, S., & Duana Ávila, D. (2020). Técnicas e instrumentos de recolección de datos. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 9(17), 51–53. <https://doi.org/10.29057/icea.v9i17.6019>
- Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2019/07/La-investigacion-accion-conocer-y-cambiar-la-practica-educativa.pdf>
- La Via Campesina. (2021). Annual Report 2021. La Via Campesina. Recuperado de https://viacampesina.org/es/wp-content/uploads/sites/3/2022/06/ES_Annual_Report_2021_rev1.pdf
- Leiva Martínez, C. E., & Huerta Camones, R. T. (2022). Ley de subvención escolar preferencial y los planes de mejoramiento educativo de docentes y directivos. Caso:

- Escuelas municipales de Iquique, región Tarapacá, Chile. *Revista Veritas et Scientia - UPT*, 11(2). <https://doi.org/10.47796/ves.v11i2.673>
- López Giraldo, M. A., & García Noguera, L. (2024). Incidencia de las huertas escolares y la agroecología en la formación por competencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (55), 330–333. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/TED/article/view/21081>
- Marques Souza, T. J., & Cuéllar Padilla, M. (2021). Los huertos escolares y su potencial como innovación educativa. *Enseñanza de las Ciencias*, 39(2), 163–180. <https://doi.org/10.5565/rev/ensciencias.2886>
- Martínez, D. V. S. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI. Boletín Científico de la Escuela Superior Tepeji del Río*, 9(17), 38–39. <https://acortar.link/OmVwW4>
- Mèlich, J.-C. (2011). *Memoria y esperanza*. Universitat Autònoma de Barcelona. http://apfilosofia.org/wp-content/uploads/2017/06/JCMelich_MemoriaEsperanza.pdf
- Melo, N. B. (2019). Enseñanza a partir de saberes tradicionales de las comunidades de la etnia Wayuu. *Educación y Educadores*, 22(2). <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.2.4>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) – Colombia. (2021). Plan Especial de Educación Rural (PEER). Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-404773_Recurso_01.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (3 de julio de 2025). La situación de los jóvenes en los sistemas agroalimentarios: Un nuevo informe de la FAO arroja luz sobre las dificultades y perspectivas para 1 300 millones de jóvenes. Recuperado de <https://www.fao.org/newsroom/detail/the-status-of-youth-in-agrifood-systems--new-fao-report-shines-light-on-pitfalls-and-prospects-for-1.3-billion-young-people/es>

- Orozco Gómez, W. (2022). El maestro rural en Colombia: Desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), e13199.
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/13199/11990
- Palacios, J. É., Amud, N. M., & Pérez, D. L. (2016). Implementación de huertas escolares como estrategia de enseñanza-aprendizaje de la biología. *Universidad de San Buenaventura*. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/2950>
- Palacios Núñez, M. L., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: Una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134–145.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=s2218-36202021000500134&script=sci_arttext
- Paz-y-Miño, S. N. (2017). La deshumanización de la sociedad. *Razón y Palabra*, 21(4_99), 688–697. <https://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1023>
- Pérez Aroca, F. (2018). Técnicas agroecológicas de la huerta escolar y su influencia en las actitudes hacia los procesos pedagógicos transversales. *Universidad Privada Norbert Wiener*. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/1516>
- Piña-Ferrer, L. S. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1–3.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Ramírez, E. A. (2011). La investigación cualitativa en educación. Balance y retos en el contexto colombiano. *Revista interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 4(1), 81-91. <https://www.redalyc.org/pdf/5610/561058721005.pdf>
- Rodriguez-Amortegui, E. D. (2024). El diálogo de saberes: Estrategia pedagógica para la recuperación cultural [The dialogue of knowledge: Pedagogical strategy for cultural recovery]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–14.
<https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1091>

- Santamaría-Cárdaba, N., & Gallego, R. S. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147–176.
<https://www.redalyc.org/journal/296/29668176005/29668176005.pdf>
- UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: todos, sin excepción. UNESCO. Recuperado de
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721>
- Vidal Ledo, María, & Rivera Michelena, Natacha. (2007). Investigación-acción. *Educación Médica Superior*, 21(4) Recuperado en 11 de enero de 2026, de
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412007000400012&lng=es&tlng=es.
- Walsh, C. (2013). Prefacio. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (Tomo I, p. 19). Abya-Yala.
- Zambrano-Quintero, Y., Rocha Roja, C., Flórez-Vanegas, G., Nieto-Montaña, L., Jiménez Jiménez, J., & Núñez-Samnández, L. (2018). La huerta escolar como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(3), 457–464. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.3.2018.53>

8. Anexos

Anexo 1. Consentimiento Institución/ formato PDF

Anexo 2. Consentimiento informado de estudiantes/ formato PDF

Anexo 3. Transcripciones entrevistas semiestructuradas / formato WORD

Anexo 4. Transcripciones diarios de campo / formato WORD

Anexo 5. Fotografías / formato PDF

<https://usantotomaseduco-my.sharepoint.com/shared?id=%2Fsites%2FMaestriaenPedagogiaCriticaseIntervencionSocialSocieducativa%2FDocumentos%20compartidos%2F02%2E%20MPC%202025%2D2%2FINVESTIGACI%C3%93N%20IV%20COHORTE%2FIV%20COHORTE%20PENSAMIENTO%20CR%C3%8DTICO%20Y%20PEDAGOGIAS%2FPC%2005%2FDOCUMENTO%20Y%20ANEXOS%2FANEXOS&listurl=https%3A%2F%2Fusantotomaseduco%2Esharepoint%2Ecom%2Fsites%2FMaestriaenPedagogiaCriticaseIntervencionSocialSocieducativa%2FDocumentos%20compartidos&viewid=5027e486%2D39ab%2D47f8%2D82c9%2Dd8e4f8279668>