

Los procesos de construcción y significación de la memoria colectiva en las comunidades educativas rurales de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda la Trinidad (Guasca) del departamento de Cundinamarca.

Autores

García Arcila Nancy Johana

Porras Ladino Oscar Javier

Asesor

Ramírez Ramos John Paul

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Bogotá, Colombia

2026

Los procesos de construcción y significación de la memoria colectiva en las comunidades educativas rurales de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda la Trinidad (Guasca) del departamento de Cundinamarca.

Autores

García Arcila Nancy Johana

Porras Ladino Oscar Javier

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa

Asesor

Ramírez Ramos John Paul

Universidad Santo Tomás

Facultad de Educación

Maestría en pedagogías críticas e intervención socioeducativa

Bogotá, Colombia

Los Procesos De Construcción y Significación De La Memoria Colectiva En Las Comunidades Educativas Rurales De La Inspección De Laguna Azul (Ubalá) y La Vereda La Trinidad (Guasca) Del Departamento De Cundinamarca.

Resumen

La presente investigación analiza los significados, prácticas y relatos en comunidades educativas rurales de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca), reconociendo cómo estos procesos contribuyen a la construcción de identidad, sentido de pertenencia y apropiación cultural en contextos rurales. El estudio se fundamenta en las categorías de memoria y territorio, junto con los aportes de las pedagogías críticas y la decolonialidad, entendidas como perspectivas que problematizan las relaciones entre saberes locales, prácticas comunitarias y dinámicas escolares. En este marco, se sitúa en escenarios educativos rurales atravesados por transformaciones socioculturales que inciden en la transmisión de saberes y en la configuración contemporánea de la vida campesina.

Metodológicamente, se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con diseño etnográfico interpretativo, privilegiando la perspectiva de los actores. Se emplearon entrevistas semiestructuradas, observación participante y diarios de campo, lo que permitió comprender los significados que docentes, estudiantes, familias y habitantes atribuyen a la memoria, el territorio y la escuela.

El análisis se orienta a comprender las dinámicas de construcción, transmisión y resignificación de la memoria colectiva en contextos rurales, en articulación con las transformaciones del territorio y las prácticas productivas. Se reconoce a la escuela rural como un escenario clave para fortalecer procesos pedagógicos vinculados con la identidad, el arraigo y la apropiación cultural, abordando la memoria no solo como evocación del pasado, sino como construcción activa de sentido en el presente.

Palabras clave: Memoria colectiva, comunidades rurales, pedagogía crítica, territorio, tradición campesina, decolonialidad, diálogo intergeneracional.

Abstract

The present study analyzes the meanings, practices, and narratives within rural educational communities in Laguna Azul (Ubalá) and La Trinidad (Guasca), recognizing how these processes contribute to the construction of identity, sense of belonging, and cultural appropriation in rural contexts. The study is grounded in the categories of memory and territory, as well as in the contributions of critical pedagogies and decoloniality, understood as perspectives that problematize the relationships between local knowledge, community practices, and school dynamics. Within this framework, the research is situated in rural educational settings shaped by sociocultural transformations that influence the transmission of knowledge and the contemporary configuration of peasant life.

Methodologically, the study was conducted using a qualitative approach with an interpretive ethnographic design, prioritizing the perspectives of participants. Techniques such as semi-structured interviews, participant observation, and field notes were employed, allowing for an understanding of the meanings that teachers, students, families, and community members attribute to memory, territory, and the school.

The analysis is oriented toward understanding the dynamics of construction, transmission, and re-signification of collective memory in rural contexts, in articulation with territorial transformations and productive practices. The rural school is recognized as a key space for strengthening pedagogical processes linked to identity, rootedness, and cultural appropriation, approaching memory not only as an evocation of the past but as an active construction of meaning in the present.

Keywords: Collective memory, Rural communities, Critical pedagogy, Territory, Peasant tradition, Decoloniality, Intergenerational dialogue.

Introducción

La presente investigación se centró en comprender la relación entre el contexto escolar rural y los procesos de construcción y significación de la memoria colectiva en comunidades educativas del departamento de Cundinamarca, específicamente en la inspección de Laguna Azul, municipio de Ubalá, y en la vereda La Trinidad, municipio de Guasca. El estudio se orientó a interpretar cómo los relatos, prácticas y saberes comunitarios incidieron en la configuración de identidad, sentido de pertenencia y apropiación cultural en contextos rurales, reconociendo la estrecha relación entre memoria y territorio como categorías centrales de análisis.

Este estudio surgió de la experiencia pedagógica y del acercamiento prolongado de los investigadores a los territorios rurales objeto de estudio, proceso que permitió reconocer dinámicas escolares y comunitarias vinculadas con la construcción de memoria, identidad y sentido de pertenencia. La permanencia en estos contextos favoreció una aproximación situada a las prácticas, narrativas y relaciones que configuraron la vida cotidiana en las comunidades educativas de Laguna Azul y La Trinidad. En este marco, la escuela rural fue comprendida como un escenario que trascendió su función académica y se configuró como un espacio social y comunitario relevante para la construcción de significados compartidos. Desde esta perspectiva se encuentran ejercicios como los de, Santamaría-Rodríguez y otros (2019) destacan modelos pedagógicos reflexivos y dialógicos que posibilitan a las comunidades narrar y representar su propia historia a partir de experiencias vividas. En consonancia con ello, Domínguez y Quintero (2019) plantean que la educación, a través de la pedagogía de la memoria, constituye una herramienta para reconstruir subjetividades y dignificar las voces locales, favoreciendo nuevas formas de comprender el mundo y de relacionarse con el territorio.

Desde una perspectiva interpretativa, la investigación comprendió la memoria colectiva no como un conjunto estático de recuerdos, sino como un proceso social dinámico que se construyó, se transformó y adquirió sentido en la interacción cotidiana de los sujetos. En este sentido, se privilegió la perspectiva émica¹ de los actores -habitantes tradicionales, padres de familia, estudiantes y docentes- con el fin de reconocer cómo interpretaron su historia, su

¹ Se refiere a comprender una realidad desde el punto de vista interno de los propios actores sociales, es decir, desde cómo las personas interpretan, explican y dan significado a sus prácticas, experiencias y relaciones.

territorio y sus prácticas, y de qué manera estos significados incidieron en la configuración de la vida comunitaria.

El acercamiento a las comunidades permitió identificar que, junto a una notable riqueza cultural y a la persistencia de saberes campesinos, emergieron transformaciones en las formas de relación social que fueron interpretadas por los propios actores como cambios en la manera de habitar el territorio y de relacionarse con el pasado. Para Arévalo (2012) el patrimonio y la memoria cultural deben entenderse como un evento que "es cambiante y selectivo; se inventa y construye desde el presente, pero es la memoria compartida la que nos vincula al pasado, no la realidad."(p.10). En los relatos de los participantes se evidenciaron percepciones sobre la reconfiguración de prácticas colectivas, la transformación de los espacios de encuentro y el debilitamiento de los vínculos comunitarios, lo que situó a la memoria colectiva como un campo en disputa, atravesado por tensiones entre continuidad y cambio. En esta perspectiva, la memoria se configura en interacción con otros, en marcos sociales específicos y atravesada por relaciones de poder. Como plantea Jelin (2002), las memorias son "procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales", y constituyen además un "espacio de lucha política" (pp. 17–18)

En este marco, la investigación no se limitó a describir dichas transformaciones, sino que buscó comprender los sentidos que los sujetos atribuyeron a sus experiencias, reconociendo que la memoria colectiva se construyó a partir de narrativas, prácticas y relaciones configuradas en contextos específicos. Así, el enfoque etnográfico constituyó una perspectiva metodológica pertinente en tanto permitió aproximarse a la realidad desde su complejidad sociocultural, atendiendo a los significados que emergieron en la interacción y a las formas en que estos fueron interpretados por los actores en su cotidianidad.

En coherencia con lo anterior, el estudio se orientó a interpretar cómo la memoria colectiva fue construida y resignificada en el ámbito escolar y comunitario, considerando el papel de la escuela como un espacio de mediación donde confluyeron saberes locales, experiencias intergeneracionales y discursos institucionales. De este modo, la escuela fue comprendida no solo como un lugar de transmisión de conocimientos, sino como un escenario en el que se produjeron y negociaron sentidos sobre el pasado, el presente y el futuro del territorio.

Es importante señalar que los contextos en los que se desarrolló esta investigación correspondieron a territorios rurales que, si bien conservaron una estrecha relación con el entorno natural y una significativa riqueza cultural, experimentaron transformaciones asociadas a cambios en las dinámicas productivas, en las formas de interacción social y en los modos de vida. En este sentido Triana y otros (2018); Avella Romero, (2024) subrayan que la educación rural debe ser comprendida como una pieza esencial para la reconstrucción social, superando el enfoque técnico para responder a las lógicas y realidades propias de cada territorio. Estas condiciones configuran un escenario en el que la memoria colectiva adquiere nuevas formas de expresión, particularmente en relación con las experiencias de las distintas generaciones, Caycedo y otros (2022).

En este sentido, el estudio buscó aportar a la comprensión de estas dinámicas desde una mirada situada, reconociendo que la memoria no solo remitió al pasado, sino que se configuró como un proceso activo mediante el cual las comunidades interpretaron su experiencia y proyectaron sentidos sobre su devenir. Más que proponer soluciones externas, la investigación se orientó a comprender los significados construidos por los actores, así como las tensiones y posibilidades que emergieron en torno a la memoria colectiva en estos contextos rurales. Domínguez & Quintero (2019) plantean que la educación, a través de la pedagogía de la memoria, es una herramienta para reconstruir subjetividades y dignificar las voces locales en la configuración de nuevas formas de comprender el mundo.

Finalmente, el documento se estructuró de la siguiente manera: en un primer momento se presentó la delimitación del estudio, incluyendo el problema de investigación, la pregunta orientadora y los objetivos; posteriormente, se desarrolló el marco teórico que sustentó las categorías de análisis; en un tercer apartado se describió el diseño metodológico desde el enfoque etnográfico; y, por último, se expusieron los resultados a partir de su análisis e interpretación, culminando con las conclusiones y reflexiones derivadas del proceso investigativo.

Capítulo I: Delimitación y propósito del estudio

1.1. Planteamiento del problema

El presente estudio se centra en el análisis de la memoria colectiva en comunidades educativas rurales del departamento de Cundinamarca, particularmente en la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca). Este interés surge de la experiencia directa de los investigadores como docentes en estos territorios, donde la escuela se configura como un escenario que trasciende lo académico y se articula profundamente con la vida comunitaria, las tradiciones locales y las dinámicas socioculturales del entorno.

En este marco, la presente investigación asume de manera explícita un enfoque experiencial de carácter émico, en tanto busca comprender la memoria colectiva no solo como un fenómeno social observable, sino como una experiencia vivida y significada por los sujetos en su cotidianidad. Desde esta perspectiva, el interés investigativo se orienta hacia la interpretación de los sentidos que estudiantes, docentes, familias y demás actores comunitarios atribuyen a sus prácticas, relaciones y formas de habitar el territorio.

En coherencia con ello, la perspectiva émica permite situar en el centro del análisis las voces y narrativas locales, reconociendo a los miembros de la comunidad como intérpretes legítimos de su realidad y portadores de saberes que no pueden ser comprendidos únicamente desde categorías externas. Así, la investigación se inscribe en una lógica etnográfica que privilegia la comprensión desde dentro (Altheide, 1987), atendiendo a las formas en que la memoria colectiva es experimentada, transmitida y resignificada en la vida cotidiana de las comunidades rurales.

Es desde este lugar académico que se esperaría superar los devenires históricos en que la memoria colectiva en contextos rurales se ha visto sumamente afectada en Colombia, debido a factores como: el conflicto armado, la brusca incursión colonial del mercado de consumo, y el evidente ausentismo del estado ante diferentes problemáticas (Orozco, 2022). Juntos, han generado una paulatina disolución del tejido social allí y la desarticulación de estas comunidades en individualismos y distanciamientos, antes propios de la ciudad. Así en muchas zonas del país el docente es la única presencia estatal por lo que, Orozco Gómez (2022) señala que “Hay una deuda con el devenir histórico y con todas las manifestaciones propias de las comunidades rurales, que además han sido marginadas, desconocidas y aminoradas”.

En el ejercicio cotidiano de la práctica pedagógica, ha sido posible reconocer en las comunidades campesinas un conjunto de saberes, capacidades organizativas, formas de solidaridad y estrategias de resiliencia que históricamente han permitido enfrentar las dificultades propias del contexto rural. En relación con el arraigo territorial en comunidades campesinas, Acuña-Rodríguez y otros (2022) señalan:

La familia adquiere un valor simbólico sobre el terruño, allí produce, vive, y de lo que se produce se alimenta. En ocasiones el predio se ha adquirido por herencia, luego los referentes también son generacionales, donde se establece no solamente como lugar, sino que se considera una relación con la cultura adquirida y ligada a la comunidad rural (p.7).

No obstante, también se evidencia una transformación en las formas de interacción social que se manifiesta en el debilitamiento de los vínculos comunitarios. Este fenómeno se expresa en la disminución de prácticas colaborativas, en la baja participación en actividades colectivas y en el distanciamiento entre los habitantes, aun cuando comparten historias, tradiciones y experiencias comunes. Estas transformaciones no solo son observadas por los investigadores, sino también narradas por los propios actores, quienes, desde sus experiencias cotidianas, expresan percepciones, tensiones y significados que permiten comprender de manera más profunda el estado actual de la vida comunitaria. En este sentido, la investigación reconoce estas voces como fuente central de conocimiento, en coherencia con una perspectiva etnográfica de carácter interpretativo.

En este contexto, el problema de investigación se orienta a comprender las condiciones en las que se encuentra la memoria colectiva en estas comunidades rurales y la forma en que la escuela participa como mediadora para construir y significar para aminorar las implicaciones que el debilitamiento de la memoria tiene en la configuración del tejido social. La memoria colectiva, entendida como una construcción social que se configura a partir de las interacciones, los relatos y las experiencias compartidas, se constituye en un elemento fundamental para la identidad comunitaria, la pertenencia al territorio y la continuidad cultural. Su pérdida o debilitamiento no solo afecta la transmisión de saberes, sino que también incide en las formas de relación y organización social. En este sentido, Halbwachs (2004) afirma que *“la memoria no es un proceso individual, sino que está mediada por las interacciones de los grupos sociales a los que*

pertenece el individuo, además de las construcciones que hacen del espacio y la remembranza alrededor de él pues la permanencia y apariencia interior de una casa imponen sobre el grupo una imagen reconfortante de su propia continuidad” (p. 132). Desde esta perspectiva, la investigación se sitúa en las líneas de trabajo relacionadas con las memorias y el territorio, la decolonialidad así como con las pedagogías críticas, en tanto reconoce la necesidad de comprender los procesos educativos desde contextos situados y de promover prácticas pedagógicas orientadas a la transformación social. Por tanto, la etnografía educativa se configura como una estrategia pertinente para este propósito, dado que permite aproximarse a las dinámicas escolares y comunitarias desde la observación, la participación y el diálogo con los actores sociales, posibilitando la comprensión de significados, prácticas y relaciones que configuran la vida educativa.

En este sentido, la investigación no se limita a describir lo que ocurre en la escuela, sino que permite interpretar las relaciones de poder, las formas de resistencia y los procesos de construcción de conocimiento que emergen en este contexto específico. Además, facilita la recuperación de narrativas locales y la comprensión de las luchas por la significación del territorio, aportando a la reconstrucción de historias colectivas desde las voces de quienes las viven *“construida desde las vivencias cotidianas de las personas que habitan ese lugar y reconociendo la importancia de los saberes comunitarios como formas válidas de conocimiento”*, (De Sousa Santos, 2009).

En coherencia con lo anterior, la pregunta que orienta la presente investigación es:

¿Cómo se construyen y significan los procesos de memoria colectiva en las comunidades educativas rurales de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca)?

Esta pregunta responde a criterios de claridad, pertinencia y viabilidad, en tanto se enfoca en un fenómeno observable dentro del contexto de estudio, se sustenta en la experiencia directa de los investigadores en el ejercicio crítico de la docencia y permite el desarrollo de un proceso investigativo acorde con los tiempos y recursos de los que se disponen, como plantea Catherine Walsh (2013)

Pedagogías que animan el pensar desde y con genealogías, racionalidades, conocimientos, prácticas y sistemas civilizatorios y de vivir distintos. Pedagogías que incitan

posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial (p.28).

En cuanto al sustento teórico, el estudio retoma perspectivas que comprenden la memoria como un proceso social y situado, construido a partir de las interacciones colectivas y de la relación de las comunidades con el territorio. Desde esta mirada, la investigación reconoce que en diversos contextos rurales se evidencian tensiones asociadas al debilitamiento de los vínculos comunitarios, la pérdida progresiva de tradiciones orales y la subestimación de los diálogos intergeneracionales, situaciones que afectan la transmisión de saberes y la construcción de identidad. De esta manera y pensando en un aporte coherente a este análisis, se consideran enfoques que resaltan la importancia de los saberes locales y la necesidad de reconocerlos como formas legítimas de conocimiento frente a dinámicas sociales y culturales que tienden a invisibilizarlos.

1.2. Justificación y relevancia del estudio

La presente investigación adquiere su relevancia en la medida en que aborda una problemática que incide directamente en la configuración tradicional característica de las comunidades rurales de Cundinamarca: el debilitamiento de la memoria colectiva y sus efectos sobre el tejido social. En contextos donde la identidad, la cultura y las formas de organización se han construido históricamente a partir de la vida comunitaria, la pérdida de estos referentes implica transformaciones profundas en las relaciones sociales y en la manera como los sujetos que allí habitan se reconocen a sí mismos y a su entorno.

Desde el campo educativo, este estudio resulta pertinente porque sitúa a la escuela como un escenario clave para la reconstrucción de la memoria y el fortalecimiento de la identidad colectiva. Lejos de concebir la educación como un proceso exclusivamente transmisivo, se propone entenderla como un espacio de diálogo, reflexión y construcción conjunta de conocimiento, en el que los saberes comunitarios adquieren un lugar central. En este sentido, la investigación se articula con enfoques de pedagogía crítica que promueven la formación de sujetos conscientes de su realidad y capaces de transformarla. Por tal motivo, se asume el pensamiento de (Freire, 1970, pp. 71-100), quien propone una pedagogía dialógica y liberadora que sitúa al sujeto como protagonista del conocimiento mediante la práctica reflexiva y la

transformación de su realidad, esta visión del autor brasileiro parece la más adecuada desde la práctica pedagógica para dar un impulso epistemológico coherente al propósito de la investigación.

La elección de la etnografía educativa como enfoque metodológico se justifica por su capacidad para comprender las dinámicas educativas desde el interior de los contextos en los que se desarrollan. Este enfoque permite dar voz a los actores sociales, reconocer sus experiencias y construir conocimiento a partir de sus perspectivas, lo cual resulta fundamental en investigaciones que buscan visibilizar realidades históricamente marginadas. Además, su carácter participativo favorece procesos de reflexión colectiva que trascienden el ámbito investigativo y generan impactos en la comunidad.

En términos académicos, el estudio aporta al campo de las pedagogías críticas y a las investigaciones sobre memoria y territorio, al ofrecer una comprensión situada de cómo se configuran estos procesos en contextos rurales específicos. Asimismo, contribuye a la consolidación de la etnografía educativa como una herramienta válida para el análisis de problemáticas sociales y educativas complejas, evidenciando su potencial para articular teoría y práctica.

Por otra parte, los resultados de esta investigación pueden tener proyecciones en el diseño de estrategias pedagógicas contextualizadas, en la formulación de propuestas educativas que integren la memoria colectiva y en el fortalecimiento de procesos comunitarios orientados a la recuperación del tejido social. De igual manera, pueden constituirse en un referente para otras investigaciones que aborden problemáticas similares en contextos rurales.

En síntesis, esta investigación no solo busca comprender una realidad específica, sino también generar aportes que contribuyan a la transformación de las prácticas educativas y al reconocimiento del valor de la memoria colectiva como elemento fundamental en la construcción de comunidades más cohesionadas y conscientes de su historia y su territorio. En este sentido, como afirma Elizabeth Jelin, “El espacio de la memoria es entonces un espacio de lucha política, y no pocas veces esta lucha es concebida en términos de la lucha «contra el olvido»: recordar para no repetir” (Jelin, 2002, p. 6).

1.3. Objetivos del estudio (General y específicos)

Analizar los significados, las prácticas comunitarias y los relatos que configuran la memoria colectiva en las comunidades educativas rurales de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca), Cundinamarca.

- Identificar los saberes locales, las experiencias cotidianas y las tradiciones que configuran el tejido social rural, a partir de la perspectiva de padres de familia, habitantes tradicionales, estudiantes y docentes, para la resignificación del currículo desde el territorio.
- Interpretar las narrativas y los marcos de significado mediante los cuales los actores sociales construyen sentido sobre su historia, territorio e identidad cultural, desde una mirada decolonial que identifique las tensiones y silencios de su idiosincrasia.
- Analizar la función de la escuela rural como unidad social donde se aprende y reproduce el modo de vida campesino, identificando cómo la memoria colectiva es transmitida o invisibilizada tanto en la cotidianidad escolar, como en el (PEI) y el currículo.

Capítulo II: Revisión teórica

2.1. Revisión de estudios previos sobre el tema en contextos similares

Para el abordaje de la memoria colectiva en el contexto de la educación rural en Colombia, se realizó un análisis de investigaciones que han precedido este esfuerzo. En este sentido, se presenta un rastreo de estudios que permiten ubicar el fenómeno de interés en el campo académico, analizando sus enfoques, metodologías y los posibles vacíos que justifican la pertinencia de la presente propuesta investigativa.

Metodológicamente, este rastreo se desarrolló a partir de la revisión de las siguientes fuentes académicas Scielo, Redalyc, Google Académico y repositorios institucionales universitarios. Se emplearon además los siguientes términos de búsqueda “memoria colectiva”, “educación rural”, “territorio”, “escuela rural” y “decolonialidad”, combinados mediante propósitos específicos como el objetivo y la metodología de cada investigación. Por otra parte, la ventana temporal se delimitó a los últimos cinco (5) años, con el propósito de garantizar la

actualidad de los estudios analizados. Como criterios de inclusión, se consideraron investigaciones pertinentes al contexto latinoamericano -especialmente colombiano-, con enfoque cualitativo o mixto, y que abordaran explícitamente la relación entre memoria, territorio y educación rural.

Como resultado del análisis, los estudios revisados se organizaron en varios ejes temáticos que permiten comprender la complejidad del fenómeno investigado. Entre ellos se destacan: La educación rural y el “olvido” institucional; memoria cultural y decolonialidad en el departamento de Cundinamarca; relaciones entre escuela, territorio y construcción de identidad campesina; prácticas pedagógicas y transmisión intergeneracional de saberes; tensiones entre currículo oficial y saberes locales; y transformaciones socioculturales y reconfiguración de la vida rural. Estos ejes no solo evidencian las principales tendencias investigativas, sino que también permiten identificar vacíos y oportunidades de profundización que sustentan la relevancia de la presente investigación.

2.1.1. Contextualización Nacional: La Educación Rural y el "Olvido" Institucional

Estas investigaciones evidencian que, históricamente, el Estado ha implementado "modelos educativos flexibles" centrados principalmente en ampliar la cobertura y la calidad técnica, pero han pecado de un reduccionismo e incluso invisibilización del que hacer rural y las labores propias del campo. El vacío identificado en estos estudios nacionales es la falta de una propuesta que, desde lo conceptual y metodológico, sitúe la educación no sólo como instrucción básica, sino como un dispositivo para la reconstrucción del tejido social, la identidad territorial y el valor de la memoria allí presente. Se reconoce que la educación rural ha deambulado entre lugares comunes de acceso, sin lograr un desarrollo metodológico que responda a las lógicas propias de los territorios es decir descontextualizada, un aspecto central en nuestra propuesta investigativa de reapropiación de la memoria.

Para comprender el escenario donde se encuentra la memoria rural, es vital revisar el estado de las políticas educativas. Investigaciones como la de Parra y otros (2018), en su estudio *Educación rural en Colombia: el país olvidado*, realizan un balance crítico de los Programas de Educación Rural (PER) entre 2002 y 2015. Entre sus principales conclusiones, los autores señalan que, pese a los avances en cobertura y permanencia escolar, persisten profundas tensiones o brechas entre la educación rural y urbana en términos de calidad, infraestructura y

acceso a recursos para la educación. Asimismo, evidencian que las políticas implementadas han tendido a responder a indicadores administrativos y de cobertura, sin considerar suficientemente las particularidades culturales, territoriales y comunitarias de los contextos rurales. Finalmente, destacan la necesidad de fortalecer modelos educativos contextualizados que reconozcan los saberes locales y promuevan una mayor participación de las comunidades en la construcción de los procesos educativos.

Así mismo, en el marco del eje relacionado con la educación rural y el “olvido” institucional, diversos estudios permiten comprender las tensiones históricas entre el Estado y las comunidades campesinas. En este sentido, Orozco Gómez (2022) aporta una lectura crítica sobre la experiencia del docente rural, evidenciando el conflicto y la soledad que enfrenta al asumir el rol de representante del Estado en territorios históricamente marginados, donde las condiciones institucionales resultan limitadas y, en ocasiones, contradictorias con las realidades locales.

Por su parte, Yie Garzón (2021), en el artículo “*Aparecer, desaparecer y reaparecer ante el Estado como ‘campesinos’*”, analiza los procesos históricos de reconocimiento e invisibilización de la población rural por parte de las políticas estatales. Su estudio resulta pertinente para este eje al problematizar la categoría de campesino como una construcción política que ha sido utilizada tanto para excluir como para reivindicar derechos, destacando su potencial como herramienta de acción colectiva y como vehículo para la recuperación de memorias de lucha frente al olvido institucional.

En conjunto, estos aportes permiten comprender cómo la escuela rural y sus actores se sitúan en medio de dinámicas de presencia y ausencia del Estado, donde la memoria colectiva y la identidad campesina se configuran también como formas de resistencia y posicionamiento político.

2.1.2. El Territorio como Construcción Social y Escenario de Resistencia

Un segundo eje de estudios previos aborda la escuela no como un edificio, sino como un espacio socialmente construido. El trabajo de Gómez Tocarruncho y otros (2021) sobre la Institución Educativa Rural Mochuelo Alto en Bogotá, utiliza el método *Territorii* para analizar cómo la comunidad educativa interactúa con su entorno.

Este estudio es fundamental porque categoriza el territorio en dimensiones: reales, vividos, pensados, legales y posibles. Este análisis demuestra que existe una "escuela vivida" que responde al sentimiento de pertenencia de los actores, pero que a menudo entra en conflicto con la "escuela legal" (la norma institucional). Esta investigación aporta una base metodológica para nuestro proyecto al sugerir que la escuela rural debe actuar como un territorio de mediación, donde los saberes de la tradición campesina dialoguen con la academia para generar acciones de transformación.

Así mismo, Gómez Tocarruncho y otros (2021) profundizan en el análisis de la Institución Educativa Rural Mochuelo Alto en Bogotá, definiendo la escuela rural como un escenario donde confluyen múltiples territorialidades de carácter social, cultural y político. A través del método *Territorii*, los autores diferencian entre la “escuela vivida”, entendida como el espacio construido desde el sentido de pertenencia y las experiencias de la comunidad, y la “escuela legal”, asociada a las disposiciones normativas e institucionales. Esta distinción permite evidenciar las tensiones entre ambas dimensiones, al tiempo que posiciona a la escuela como un nodo de resistencia territorial frente a problemáticas socioambientales concretas, como las generadas por el Relleno Sanitario Doña Juana. En este sentido, el estudio refuerza la comprensión de la escuela rural no solo como un espacio educativo, sino como un lugar estratégico de mediación y acción colectiva, donde se articulan saberes locales y procesos de defensa del territorio.

2.1.3. Memoria Cultural y Decolonialidad en la Región del Sumapaz y Aledaños

Dada la cercanía geográfica y cultural de nuestro contexto con la región del Sumapaz, las investigaciones en esta zona son referentes directos. El proyecto de Bravo Espitia y otros (2020) sobre el Museo Arqueológico de Pasca examina la relación entre los habitantes y su patrimonio.

Dicha investigación arroja luces sobre cómo los discursos hegemónicos (como los de la iglesia o el estado) han condicionado a menudo lo que las comunidades deben recordar, invisibilizando las dinámicas locales. Al igual que nuestra propuesta, este estudio aboga por una mirada decolonial que dignifique los legados de antaño y permita a los habitantes sentir los lugares de memoria como propios.

Complementariamente, el trabajo de creación de Avella Romero (2024), *"Reminiscencias del Sumapaz"*, utiliza el arte y la historia oral para rescatar las memorias de lucha agraria de la década de los cincuenta. Este estudio es vital porque valida la reminiscencia como método profundo de reconocimiento de memorias, pues de manera introspectiva conecta el pasado familiar con el presente político, utilizando archivos privados (fotografías, diarios) para construir contra-narrativas al olvido.

En diálogo con esta perspectiva, Marc Edelman (2022) propone una actualización conceptual sobre lo que significa ser campesino, cuestionando visiones que lo asocian con el atraso y destacando, en cambio, su carácter como sujeto portador de saberes, prácticas y formas de vida propias, que se organizan y luchan por sus derechos en relación con su contexto geográfico e histórico. A su vez, Rosas González (2022) plantea una alternativa pedagógica desde el sur, articulando el pensamiento de Paulo Freire, Frantz Fanon y Boaventura de Sousa Santos, para reivindicar la construcción colectiva de conocimiento desde enfoques decoloniales. En conjunto, estos aportes fortalecen la comprensión de la memoria y la identidad campesina como procesos activos de resistencia, creación y producción de conocimiento situado, fundamentales para el análisis de los contextos rurales contemporáneos.

2.1.4. Perspectiva Transgeneracional de la memoria colectiva en el contexto histórico colombiano

La investigación de Caycedo y otros (2022) ofrece un análisis transgeneracional de la memoria colectiva en Colombia, constituyéndose en un aporte significativo para comprender las formas en que distintos grupos etarios construyen y resignifican el pasado. A partir de un análisis de 306 entrevistas realizadas a participantes de diversas regiones del país, el estudio evidencia que la memoria colectiva está profundamente atravesada por hechos asociados al conflicto armado, los cuales tienden a ocupar un lugar central en las narrativas sociales, por encima de otros acontecimientos históricos, culturales o cotidianos.

Este hallazgo no solo da cuenta del peso estructurante de la violencia en la configuración de la memoria nacional, sino que también pone de relieve cómo dichas experiencias han moldeado las formas de recordar, narrar y transmitir el pasado entre generaciones. En este sentido, la investigación permite comprender que la memoria no es un proceso homogéneo, sino dinámico y situado, influenciado por factores como la edad, la experiencia vivida y el contexto

sociopolítico. Asimismo, aporta elementos clave para reflexionar sobre los silencios, las ausencias y las jerarquías que se establecen en torno a lo que se recuerda y lo que se omite, lo cual resulta especialmente relevante para estudios que, como el presente, buscan analizar la memoria colectiva en contextos rurales donde confluyen otras formas de experiencia histórica, cultural y territorial que también merecen ser visibilizadas.

2.1.5. Análisis de las Metodologías Empleadas en la consulta crítica de la Memoria Colectiva

Al analizar las estrategias metodológicas de investigaciones previas, se observan tendencias que fortalecen nuestra ruta investigativa hacia la Etnografía, aunque también asumen la Investigación-Acción (IA) como método de investigación:

2.1.5.1 La IAP como base: Estudios en el Sumapaz y el Caribe han utilizado la Investigación Acción Participativa para que la comunidad deje de ser objeto y pase a ser sujeto de investigación.

2.1.5.2 Método de Etnográfico hacia la Memoria Colectiva: Rodríguez y Hernández (2020) proponen un método donde la comunidad es "sujeto, objeto, fuente y método". Este enfoque sugiere el uso de talleres, conversatorios y foros para "pulsar los recuerdos" a través de los sentidos (olores, sabores, canciones), el cual nos guiara y aportara para contribuir a nuestra investigación.

2.1.5.3 La Narrativa Testimonial Etnográfica como Herramienta Pedagógica: Domínguez y Quintero (2019) analiza la pedagogía de la memoria desde las narrativas testimoniales en la escuela. Su trabajo propone que el testimonio permite a los estudiantes "oír el silencio de los ausentes" y desarrollar una conciencia histórica crítica.

Con esta revisión se ratifica un reconocimiento de los enfoques teóricos planteados para dar respuesta a los objetivos, puesto que como dice Halbwachs (2004) la memoria colectiva no es un proceso individual, sino que está mediada por las interacciones del grupo y su construcción del espacio. Asimismo, se consolida la relevancia de las Epistemologías del Sur de Boaventura de Sousa Santos y las Pedagogías Decoloniales de Catherine Walsh, las cuales valoran los saberes locales campesinos como conocimientos legítimos frente a las formas hegemónicas de producción académica.

En cuanto a la relevancia del presente trabajo investigativo se podría decir que aunque existen estudios sobre el Sumapaz y análisis generales sobre educación rural, se identifica un vacío investigativo de la memoria colectiva e identidad cultural rural en comunidades aisladas del departamento de Cundinamarca, además no se visibiliza claramente el papel de la escuela como eje central del encuentro, formación y remembranza para la construcción y significación de la memoria colectiva en comunidades de estos contextos. En el caso específico de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca) se presenta con esta investigación una novedad que radica en:

- **La escuela como espacio de diálogo intergeneracional y resignificación de la memoria:**

Con narrativas testimoniales como herramienta pedagógica y a la vez aporte para la construcción y significación de la memoria colectiva de las comunidades rurales cundinamarquesas, se consolida como un escenario de encuentro entre saberes locales y conocimientos escolares, donde la palabra, la experiencia y la escucha permiten fortalecer el sentido de pertenencia.

- **El territorio como parte de la identidad cultural y tradición campesina:**

El territorio es el escenario y la fuente; no solo un lugar físico, es el espacio vivido. La identidad cultural es el sentido de pertenencia que se construye en él; y la tradición campesina es la forma en que esa identidad se vive, se practica y se transmite.

Por otra parte, la revisión de estudios previos permite sustentar la pertinencia de la etnografía educativa, como enfoque metodológico para este estudio. En este sentido, se considera que esta estrategia resulta especialmente adecuada para el contexto analizado, en tanto posibilita comprender las dinámicas socioculturales desde la perspectiva de los actores y, simultáneamente, promover procesos de reflexión de la práctica educativa. Permitiendo comprender las realidades desde adentro, reconociendo a los campesinos como portadores activos de saberes además de que:

1. Facilita la reflexión sistemática sobre la propia experiencia pedagógica de los investigadores como educadores residentes en la zona.

2. Posibilita el uso de técnicas cualitativas (entrevistas semiestructuradas, observación reflexiva, diarios de campo) que han demostrado ser exitosas en investigaciones sobre memoria histórica y reconstrucción de saberes locales en otras regiones de Colombia.

En conclusión, la revisión de estudios previos no solo permite situar la pregunta de investigación en el panorama académico actual, sino que también evidencia la pertinencia de profundizar en una reflexión pedagógica que reconozca a la escuela rural como un escenario clave en los procesos de construcción, resignificación y transmisión de la memoria colectiva, así como en la configuración de identidades y sentidos sociales.

2.2 Definición de conceptos clave

Memoria colectiva

La memoria colectiva puede entenderse como un proceso social, dinámico y situado, mediante el cual los grupos construyen sentido sobre su pasado a partir de experiencias compartidas, narrativas y apreciaciones simbólicas de su entorno. En este sentido Pierre Nora afirma que “La memoria es la vida, siempre encarnada por grupos vivientes y, en ese sentido, está en evolución permanente” (Nora, 2008, pp. 20-21). Así, la memoria no es un depósito fijo de recuerdos, sino un campo en donde diferentes actores producen, transmiten y resignifican el pasado en función de lo que perciben en el presente. En este sentido, Maurice Halbwachs (2004) sostiene que la memoria está mediada por las interacciones de los grupos sociales y por los marcos sociales en los que se inscribe, particularmente el tiempo y el espacio. Para este autor, la dimensión espacial resulta fundamental, ya que las imágenes asociadas a los lugares permiten dotar de estabilidad a los recuerdos y facilitan su actualización en el presente, evidenciando que recordar es, en esencia, un acto situado y socialmente condicionado.

En esta perspectiva, la memoria se configura en interacción con otros, en marcos sociales específicos y atravesada por relaciones de poder. Como plantea Jelin, las memorias son “procesos subjetivos, anclados en experiencias y en marcas simbólicas y materiales, y constituyen además un espacio de lucha política” (Jelin, 2002, pp. 17–18).

En coherencia con la presente investigación, la memoria colectiva en contextos rurales se vincula directamente con la reconstrucción del tejido social, la transmisión de saberes comunitarios y la resignificación del territorio. En esta línea, Hernández Ramírez (2005) concibe

la memoria colectiva como una construcción social compartida que trasciende lo individual, destacando su relevancia tanto para la psicología social como para la sociología, en tanto implica un ejercicio constante de reflexión teórica sobre las formas en que los grupos comprenden y reconstruyen su pasado. De manera complementaria, Alegría Licuime y otros (2018) introducen el denominado “*giro social de la memoria*”, enfatizando que los procesos sociales, políticos y culturales son determinantes en la configuración de aquello que una comunidad decide recordar, olvidar o patrimonializar, lo que evidencia el carácter selectivo y dinámico de la memoria.

Por su parte, Gómez Montañez y Reyes Albarracín (2012) plantean que la memoria y la narración constituyen la urdimbre de las identidades colectivas, al permitir la construcción social del pasado a través de relatos compartidos que dotan de sentido a la experiencia comunitaria. En concordancia con esta perspectiva, Rodríguez Manotas y Hernández Cassiani (2020) proponen la “consulta a la memoria colectiva” como un método investigativo que devuelve la palabra a las comunidades, integrando el conocimiento popular en los procesos de producción de saber y fortaleciendo la identidad mediante una memoria participativa.

Dentro de la memoria colectiva, resulta pertinente analizar las posibles tensiones existentes entre la memoria institucional y la memoria subalterna, ya que ambas representan formas distintas de construir y legitimar el pasado. Mientras la memoria institucional suele consolidarse desde discursos oficiales, como lo son los escolares o estatales buscando establecer relatos homogéneos, la memoria subalterna emerge desde las experiencias cotidianas, comunitarias y muchas veces invisibilizadas de los individuos. En este sentido, autores como Pierre Nora y Elizabeth Jelin permiten comprender que la memoria es un campo de tensión donde diferentes actores buscan el reconocimiento de sus relatos, saberes y experiencias. Estas tensiones son relevantes para el análisis de contextos rurales, pues evidencian cómo las comunidades preservan memorias propias frente a narrativas oficiales que, en ocasiones, desconocen las particularidades del territorio y de la vida campesina. En conjunto, estos aportes permiten comprender la memoria colectiva como un proceso vivo, relacional y profundamente anclado en las prácticas sociales, clave para interpretar las dinámicas culturales y educativas en territorios rurales.

Tradición campesina

Esta categoría se comprende como el conjunto de prácticas, saberes, valores y formas de vida construidas históricamente por las comunidades rurales, transmitidas intergeneracionalmente y estrechamente vinculadas al territorio y a la vida cotidiana. Así, la tradición campesina no solo es herencia cultural, sino también una forma de conocimiento legítima que permite comprender el mundo desde la experiencia vivida, aspecto central para la investigación en comunidades rurales.

En coherencia con la presente investigación, la identidad cultural en contexto rural se configura a partir de la memoria colectiva, las tradiciones campesinas y las experiencias territoriales, especialmente en escenarios donde estas se han visto debilitadas o transformadas por diferentes factores que irrumpen en la vida cotidiana de estos grupos sociales. En esta perspectiva, Tocancipá Falla (2006) propone una revisión crítica del concepto de campesino que supera los esencialismos tradicionales, reconociendo la diversidad y complejidad de estas comunidades. Desde este enfoque, la tradición no se entiende como un conjunto estático de prácticas, sino como una construcción dinámica que expresa las particularidades culturales, sociales e históricas de los sujetos rurales, más allá de definiciones académicas rígidas.

Complementando la idea antes expuesta, Figurelli (2008) explora cómo las experiencias laborales y los recuerdos asociados al trabajo en la tierra configuran identidades colectivas heterogéneas, en las que la memoria del campo se convierte en un elemento articulador. En este sentido, la tradición campesina se manifiesta como una herramienta de cohesión social y de resistencia, en tanto el recuerdo compartido del trabajo y de las condiciones de vida rurales fortalece los vínculos comunitarios y permite sostener formas de identificación colectiva frente a contextos de cambio o desarraigo. Estas aproximaciones enriquecen la comprensión de la identidad rural como un proceso plural, situado y en permanente reconstrucción.

Desde una mirada decolonial, estas tradiciones han sido históricamente invisibilizadas por el pensamiento moderno occidental, que privilegia el conocimiento científico sobre los saberes y tradiciones populares. En este sentido, Boaventura De Sousa (2010) señala que los conocimientos populares, campesinos o indígenas han sido históricamente desvalorizados y considerados no válidos dentro del sistema dominante de conocimiento.

Identidad cultural

La identidad cultural en contexto rural se configura a partir de la memoria colectiva, las tradiciones campesinas y las experiencias territoriales, especialmente en escenarios donde estas se han visto debilitadas o transformadas por diferentes factores que irrumpen en la vida cotidiana de estos grupos sociales. En esta línea, Gómez Montañez y Reyes Albarracín (2012) plantean que la identidad colectiva es un constructo social cuya “urdimbre” está constituida por la memoria y la narración, en tanto el pasado no se conserva de manera estática, sino que se construye socialmente a través del relato de experiencias compartidas. Desde esta perspectiva, la identidad se configura en la medida en que los sujetos narran, interpretan y resignifican sus vivencias en relación con otros, lo que permite comprenderla como un proceso dinámico y relacional.

De manera complementaria, Leiva Olivencia (2013) sitúa la identidad como un elemento central en la educación intercultural, destacando que el reconocimiento de la diversidad cultural es fundamental para la construcción de una “cultura de la diversidad” orientada a la formación de una ciudadanía activa. En el contexto rural, esta perspectiva adquiere especial relevancia, ya que permite valorar las múltiples formas de ser, saber y vivir presentes en las comunidades campesinas, promoviendo procesos educativos que no solo reconozcan dichas diferencias, sino que las integren como base para el fortalecimiento de identidades colectivas y prácticas pedagógicas contextualizadas.

Es así, que la identidad cultural es entendida como un proceso de construcción social mediante el cual los sujetos y comunidades se reconocen a sí mismos a partir de sus experiencias compartidas, memorias, prácticas culturales y relaciones con otros. Además, desde la perspectiva de la memoria, la identidad no es fija ni imprescindible, sino que se transforma en el paso del tiempo y se construye en relación con los procesos históricos de los grupos sociales, así como por las luchas por la preservación y el sentido del pasado. Según Gillis (1994, como se citó en Jelin, 2002, p. 25), “Las identidades y las memorias no son cosas sobre las que pensamos, sino cosas con las que pensamos. Como tales, no tienen existencia fuera de nuestra política, nuestras relaciones sociales y nuestras historias”.

Territorio

Es preciso decir que el territorio no debe entenderse únicamente como un espacio físico, sino como una construcción social, cultural y simbólica donde se articulan relaciones, memorias, prácticas y sentidos de pertenencia de una comunidad determinada. Desde una perspectiva decolonial, el territorio es también un espacio de producción de conocimiento y de vida, donde los saberes locales adquieren sentido. Es así que Milton Santos propone que el territorio debe entenderse como una construcción social dinámica, resultado de la interacción entre actores y no como un espacio neutro o estático (Santos, 2000). De esta manera, el territorio rural se configura como escenario clave de la memoria colectiva, donde se inscriben las experiencias comunitarias, las prácticas tradicionales y los procesos de resignificación social.

En esta misma línea, Bravo Espitia y otros (2020) amplían esta comprensión al concebir el territorio como un espacio de interacción constante con el patrimonio cultural, en el cual la comunidad y escenarios como el museo construyen mutuamente la memoria desde una perspectiva decolonial y campesina. A su vez, Fabri (2010) introduce el concepto de “lugarización” para explicar cómo los espacios adquieren significado social al ser apropiados por las comunidades, transformándose en escenarios de denuncia, conmemoración y reflexión colectiva. De manera complementaria, Elizabeth Jelin y Victoria Langland (2003) plantean que el territorio se materializa a través de “marcas territoriales” -como monumentos, memoriales y espacios significativos- que funcionan como soportes del trabajo de la memoria, cuyo sentido permanece abierto a reinterpretaciones generacionales. En conjunto, estos aportes permiten comprender el territorio como un entramado vivo de significados, donde la memoria se inscribe, se disputa y se transforma en función de las prácticas sociales y culturales de las comunidades.

Esta comprensión del territorio puede nutrirse con los aportes de Arturo Escobar (2014), que desde las ontologías relacionales plantea que los territorios no constituyen únicamente escenarios físicos habitados por las comunidades, sino un tejido de relaciones entre seres humanos, naturaleza, cultura y espiritualidad. Desde esta perspectiva, el territorio se construye a partir de vínculos que configuran formas particulares de existencia, conocimiento y memoria. Así, las experiencias comunitarias, los saberes locales y las prácticas cotidianas adquieren un papel fundamental en la producción de significados territoriales, examinando las visiones modernas que separan naturaleza y sociedad. De igual manera, la obra de Orlando Fals Borda (1986) aporta una lectura situada de la ruralidad colombiana al reconocer al campesinado como

sujeto histórico y productor de conocimiento. Para este autor, el mundo rural no puede entenderse únicamente desde indicadores económicos o productivos, sino desde las dinámicas sociales, culturales y organizativas que configuran la vida en comunidad. En este sentido, la ruralidad constituye un espacio de construcción colectiva donde las memorias, las tradiciones y los procesos de resistencia fortalecen la identidad de las comunidades y su relación con el territorio.

Educación rural crítica

La educación rural puede comprenderse como un proceso educativo situado que se desarrolla en contextos territoriales específicos, en los cuales se articulan los saberes escolares con los conocimientos del campo, las prácticas culturales y las dinámicas propias del entorno. En este sentido, no es solo transmisión de contenidos formales, sino una experiencia pedagógica vinculada a la vida cotidiana y a la forma de habitar el territorio.

Desde esta perspectiva, Ocampo López (2008), al analizar el pensamiento de Paulo Freire, concibe la educación como un proceso profundamente político, orientado a la toma de conciencia colectiva y a la transformación de las condiciones de vida de los sujetos, especialmente en contextos de exclusión. En coherencia con ello, Vargas Manrique (2016) plantea que una educación auténtica se construye desde el reconocimiento del “otro”, mediante relaciones dialógicas que superen modelos homogenizantes y permitan visibilizar las múltiples subjetividades presentes en los contextos rurales.

En esta misma línea, Orozco Gómez (2022) resalta el papel ético y político del docente rural como un agente clave en la reconstrucción del tejido social y la memoria histórica, posicionando a la escuela como un espacio de liderazgo comunitario en territorios atravesados por el conflicto. A su vez, Maurial Mackee y otros (2022) proponen una mirada crítica sobre la atención a la diversidad en aulas rurales multigrado, destacando la necesidad de estrategias pedagógicas contextualizadas que reconozcan las diferencias culturales, de género y de niveles de aprendizaje. Finalmente, Labra y otros (2005) destacan la investigación-acción como una herramienta fundamental para articular teoría y práctica, promoviendo una reflexión crítica constante que permita generar conocimiento situado y transformar las realidades educativas desde la práctica docente.

En perspectiva crítica, la educación rural se configura como un espacio de diálogo y

construcción colectiva de conocimiento, en el que convergen diversas formas de saber. Así, la escuela rural trasciende su función académica tradicional para consolidarse como un escenario de interacción social. En este punto, Boaventura de Sousa plantea la necesidad de avanzar hacia una “*ecología de saberes*”, en la cual se reconozca la validez de los conocimientos locales y se superen las jerarquías en el conocimiento que han subordinado los saberes no hegemónicos (De Sousa Santos, 2010). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en contextos rurales, donde los saberes campesinos constituyen un elemento fundamental para la comprensión del territorio y la vida comunitaria.

De igual manera, Paulo Freire aporta una visión clave al señalar que la educación debe ser un proceso dialógico y liberador, en el que los sujetos no sean receptores pasivos, sino protagonistas en la construcción del conocimiento. En palabras de Freire, “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 2005, p. 80). Desde esta perspectiva, la educación rural se entiende como una práctica transformadora que contribuye al fortalecimiento de las comunidades y a la construcción de sujetos críticos capaces de interpretar y resignificar su realidad.

2.3 Construcción de categorías y subcategorías

En coherencia con el enfoque cualitativo e interpretativo de la investigación, las categorías de análisis no se asumieron como estructuras rígidas, sino como construcciones analíticas que emergen en el diálogo entre los referentes teóricos y los significados construidos por los actores sociales. Este proceso permitió articular la comprensión de la memoria colectiva en contextos rurales a partir de tres categorías centrales: memoria y territorio, decolonialidad e identidad cultural, y pedagogía crítica y de la memoria, las cuales se desagregan en subcategorías que profundizan el análisis.

2.3.1 Memoria y territorio

Esta categoría aborda la relación intrínseca entre los procesos de memoria colectiva y el espacio territorial, entendido no solo como soporte físico, sino como un entramado de significados sociales, históricos, culturales y afectivos construidos por la comunidad a lo largo del tiempo. El territorio, en esta perspectiva, adquiere un valor simbólico que trasciende su dimensión geográfica, al constituirse como escenario de interacción, producción de saberes y configuración de vínculos sociales.

En consonancia con Maurice Halbwachs (1990), la memoria se construye en marcos sociales que encuentran en el espacio una de sus principales referencias de estabilidad, pues son los lugares, prácticas y relaciones cotidianas los que permiten anclar y organizar los recuerdos colectivos. A su vez, Elizabeth Jelin (2002) plantea que los lugares de memoria condensan sentidos compartidos y posibilitan la actualización del pasado en el presente, favoreciendo procesos de reinterpretación y resignificación histórica.

Desde esta perspectiva, el territorio se configura como una *cartografía viva* donde se inscriben experiencias, prácticas productivas, relatos familiares, tradiciones y transformaciones socioculturales que dan sentido a la vida comunitaria. Así, esta categoría permite analizar cómo memoria, identidad y pertenencia se articulan en torno al territorio, reconociendo que las dinámicas espaciales participan activamente en la construcción y transmisión de referentes colectivos.

2.3.1.1 Lugares de memoria

Se refiere a los espacios físicos y simbólicos -como caminos, lagunas, escuelas, cultivos, viviendas o sitios considerados significativos por la comunidad- que funcionan como soportes materiales y referenciales de la memoria colectiva. Estos lugares no solo conservan huellas del pasado, sino que concentran experiencias, prácticas sociales, acontecimientos y significados contruidos históricamente por quienes habitan el territorio.

En línea con Jelin y Langland (2003), estos espacios actúan como marcas territoriales que condensan sentidos colectivos y posibilitan la evocación, preservación y actualización de memorias compartidas. Su relevancia no radica únicamente en su existencia material, sino en los significados que la comunidad les atribuye y en las narrativas que se construyen alrededor de ellos. Desde esta perspectiva, los lugares de memoria se comprenden como escenarios dinámicos cuyo valor simbólico se resignifica a través del tiempo y entre generaciones, permitiendo la continuidad de relatos, prácticas culturales y vínculos identitarios asociados al territorio. Así, esta categoría posibilita analizar cómo determinados espacios se convierten en referentes fundamentales para la construcción del sentido de pertenencia y la transmisión de memorias colectivas en contextos rurales.

2.3.1.1.1 Lugarización y significación del espacio

Retoma la noción de *lugarización* propuesta por Andrea Fabri (2010), entendida como el proceso mediante el cual los espacios trascienden su condición meramente física para adquirir significados sociales, culturales e históricos contruidos colectivamente. A través de este proceso, determinados lugares son apropiados simbólicamente por la comunidad y se convierten en referentes de identidad, pertenencia y memoria compartida.

De esta manera, la *lugarización* permite comprender cómo espacios cotidianos o socialmente significativos se transforman en escenarios de memoria, conmemoración y reflexión comunitaria, al concentrar experiencias, relatos, prácticas culturales y acontecimientos relevantes para la vida colectiva. De este modo, el valor del espacio no radica exclusivamente en sus características materiales, sino en las relaciones, sentidos y usos que los sujetos construyen sobre él a lo largo del tiempo.

Así, esta categoría posibilita analizar la manera en que la comunidad resignifica su territorio mediante procesos de apropiación simbólica, configurando lugares que actúan como soportes de la memoria colectiva y como puntos de referencia para la transmisión intergeneracional de experiencias y saberes.

2.3.1.2 Apropiación territorial e identidad

Analiza cómo los distintos actores, especialmente en clave generacional, construyen su relación con el territorio. Mientras los adultos mayores lo significan desde relatos históricos y experiencias vividas, las nuevas generaciones tienden a reconocerlo desde su funcionalidad cotidiana, evidenciando tensiones en la transmisión de la memoria.

2.3.2 Decolonialidad e identidad cultural

Este apartado o categoría posibilita la comprensión de las tensiones existentes entre los saberes locales y las lógicas hegemónicas que inciden en la configuración, transformación y reconocimiento de la identidad campesina. Se parte del reconocimiento de que las comunidades rurales construyen conocimientos propios vinculados al territorio, las prácticas agrícolas, la organización comunitaria y las formas de habitar el espacio, los cuales constituyen referentes fundamentales para su memoria e identidad colectiva.

Desde la perspectiva de Catherine Walsh (2009), la educación y la cultura se encuentran atravesadas por relaciones de poder que históricamente han tendido a jerarquizar determinadas

formas de conocimiento, subalternizando saberes, prácticas y racionalidades propias de los territorios y comunidades locales. Esta mirada permite analizar cómo los procesos formativos y culturales pueden reproducir o cuestionar dichas desigualdades epistemológicas.

En este sentido, la identidad campesina se entiende como una construcción dinámica, histórica y relacional que se configura a partir de prácticas productivas, vínculos comunitarios, tradiciones, formas de organización social y saberes heredados intergeneracionalmente. No obstante, estos elementos se ven interpelados por procesos de modernización, globalización y transformación económica que reconfiguran las dinámicas rurales y las formas de relacionamiento con el territorio.

Así, esta categoría posibilita examinar cómo las comunidades negocian, preservan y resignifican elementos identitarios en medio de cambios socioculturales, reconociendo la identidad campesina como un proceso en permanente construcción y disputa.

2.3.2.1 Prácticas campesinas y transformación productiva

Esta subcategoría reflexiona acerca de los cambios en las prácticas agrícolas, evidenciando el tránsito desde modelos tradicionales de autosuficiencia hacia dinámicas productivas cada vez más articuladas y dependientes del mercado. En los sistemas de producción campesina, la agricultura no se limita a una actividad económica, sino que constituye una forma de vida que integra el trabajo familiar, el conocimiento del entorno, la seguridad alimentaria y la reproducción cultural de la comunidad.

Sin embargo, en el marco de los procesos de modernización rural, se observa una progresiva incorporación de lógicas productivas orientadas a la comercialización, la especialización de cultivos y la inserción en cadenas de valor externas. Este cambio reconfigura no solo las formas de producción, sino también las relaciones con la tierra, el uso de insumos, los tiempos de cultivo y las decisiones sobre qué y para quién producir.

Como señala Mazoyer (2008), estas transformaciones no pueden comprenderse únicamente desde una dimensión económica, sino que implican profundas modificaciones culturales, sociales e identitarias. En este sentido, el paso de la autosuficiencia a la dependencia del mercado afecta las formas tradicionales de organización campesina, los saberes agrícolas transmitidos intergeneracionalmente y las prácticas asociadas al cuidado del territorio y la soberanía alimentaria.

Así, esta categoría permite comprender cómo los cambios en las prácticas agrícolas inciden en la reconfiguración de la vida rural, evidenciando la interacción entre economía, cultura e identidad en los procesos de transformación del campo.

2.3.2.2 Identidad campesina y resignificación de saberes

La presente subcategoría aborda la manera en que los sujetos construyen, transforman y resignifican su identidad en contextos rurales atravesados por dinámicas de cambio social, económico y cultural. La identidad campesina no se entiende como una condición estática o homogénea, sino como un proceso histórico y relacional que se configura a partir de la interacción entre prácticas productivas, memorias colectivas, saberes tradicionales y las transformaciones del entorno.

En este sentido, los sujetos rurales no solo reproducen conocimientos heredados, sino que los reinterpretan y actualizan en función de nuevas realidades, articulando formas de vida tradicionales con exigencias contemporáneas. Este proceso de resignificación permite comprender la identidad campesina como una construcción dinámica, en permanente ajuste frente a las transformaciones del territorio y las condiciones de vida.

En coherencia con Edelman (2022), el campesinado se reconoce como portador de saberes y prácticas propias, con capacidad de agencia, adaptación y producción de conocimiento situado, más allá de visiones que lo consideran rezagado o en vías de desaparición. Desde esta perspectiva, los saberes campesinos se valoran como formas legítimas de conocimiento que emergen de la relación directa con la tierra, la experiencia comunitaria y la transmisión intergeneracional.

Así, esta categoría permite analizar cómo la identidad campesina se reconfigura en diálogo con procesos de cambio, evidenciando la vigencia, transformación y revalorización de los saberes locales en la construcción de sentido de pertenencia y continuidad cultural en los territorios rurales.

2.3.2.3 Resistencia cultural

Esta categoría explora las diversas formas en que las comunidades rurales generan prácticas de resistencia frente a las dinámicas globales y los procesos de homogenización

cultural que inciden en sus modos de vida, producción y organización social. Estas resistencias no se expresan únicamente como oposición directa, sino también como estrategias cotidianas de continuidad, adaptación y reconfiguración de prácticas culturales, saberes tradicionales y formas de relación con el territorio.

En este sentido, Pinto (2016) señala que los campesinos desarrollan estrategias que permiten preservar sus prácticas productivas, formas de organización comunitaria y sistemas de conocimiento frente a las lógicas del sistema neoliberal, que tienden a mercantilizar la vida rural y a debilitar las economías locales. Estas estrategias incluyen la persistencia de prácticas agrícolas tradicionales, el fortalecimiento de redes de solidaridad y la transmisión intergeneracional de saberes.

Complementariamente, Catherine Walsh (2009) aporta una lectura desde la interculturalidad crítica, entendiendo la resistencia cultural como un proceso que no solo defiende la existencia de saberes subalternizados, sino que también cuestiona las estructuras de poder que han jerarquizado el conocimiento y negado la legitimidad de las epistemologías otras. Desde esta perspectiva, la resistencia se expresa en la afirmación de identidades colectivas, la revalorización de prácticas culturales propias y la construcción de formas alternativas de conocimiento y vida en comunidad.

Así, esta subcategoría permite comprender la resistencia cultural como un proceso dinámico y creativo, mediante el cual las comunidades rurales no solo preservan su herencia cultural, sino que también la resignifican y la proyectan frente a los desafíos contemporáneos, fortaleciendo su identidad y su vínculo con el territorio.

2.3.3 Pedagogía crítica y de la memoria

Esta categoría se centra en el papel de la educación como espacio de mediación, resignificación y producción de la memoria colectiva. Desde la perspectiva de Paulo Freire (2005), la educación debe entenderse como un proceso dialógico que permite a los sujetos comprender críticamente su realidad y participar activamente en su transformación. En este sentido, el proceso educativo trasciende la transmisión de contenidos para constituirse en una práctica de reflexión, construcción colectiva de conocimiento y fortalecimiento de la conciencia histórica.

En el contexto rural, la escuela se configura como un escenario donde confluyen saberes institucionales y comunitarios, posibilitando el encuentro entre conocimientos escolares, prácticas culturales y memorias locales. En este marco, Catherine Walsh (2005) plantea la importancia de una pedagogía crítica e intercultural orientada al reconocimiento de saberes históricamente subalternizados y a la construcción de relaciones más horizontales entre distintas formas de conocimiento. Esta perspectiva resulta pertinente para comprender la escuela como un espacio que favorece el diálogo de saberes, la valoración de experiencias comunitarias y el fortalecimiento de identidades territoriales.

De esta manera, la educación en contextos rurales puede contribuir a la resignificación de la memoria colectiva al promover procesos pedagógicos contextualizados, vinculados con la historia local, las prácticas tradicionales y las dinámicas socioculturales propias del territorio. Así, la escuela no solo participa en la formación académica, sino también en la preservación, actualización y transmisión de referentes culturales que configuran la vida colectiva de la comunidad. Para Mejía (2014):

la educación es siempre una acción de medi-acción, en donde tomo conciencia del mundo, forjándome la conciencia de mí, haciéndome sujeto histórico. Es allí donde se da la interculturalidad como hecho fundante de la educación popular, en cuanto el diálogo de saberes me constituye en mi identidad, que a la vez es diferencia con otros (p. 18).

2.3.3.1 Escuela como mediadora de la memoria

Esta categoría analiza el papel de la institución educativa como escenario de transmisión, preservación y resignificación de la memoria colectiva en contextos rurales. Se reconoce a la escuela como un espacio donde convergen conocimientos académicos, prácticas comunitarias y saberes locales, posibilitando el encuentro entre generaciones y la circulación de relatos, experiencias y tradiciones vinculadas al territorio.

En consonancia con Luis Gómez Tocarruncho y otros (2021), la escuela es comprendida como un actor fundamental en la articulación entre cultura, identidad y formación, en tanto favorece procesos pedagógicos que pueden contribuir al reconocimiento de la historia local y al fortalecimiento del sentido de pertenencia comunitario. Desde esta perspectiva, la institución educativa no se limita a la transmisión formal de contenidos, sino que participa activamente en la

construcción de significados compartidos, promoviendo la valoración de memorias, prácticas culturales y experiencias históricas que configuran la vida colectiva de la comunidad.

Así, esta categoría permite examinar cómo las dinámicas escolares inciden en la continuidad y actualización de saberes, así como en la formación de nuevas generaciones vinculadas a la memoria social y al reconocimiento de su contexto territorial.

2.3.3.2 Pedagogía situada y ecología de saberes

Esta categoría aborda los procesos educativos que reconocen el contexto como elemento central en la construcción del conocimiento, comprendiendo que la enseñanza y el aprendizaje adquieren sentido cuando dialogan con las realidades sociales, culturales y territoriales de la comunidad. Desde esta perspectiva, la pedagogía situada permite analizar prácticas educativas vinculadas a las experiencias cotidianas, la historia local y las dinámicas propias del entorno rural.

Retoma la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre la *ecología de saberes*, la cual plantea la necesidad de reconocer y articular diversas formas de conocimiento, superando la jerarquización tradicional que privilegia exclusivamente el saber científico o escolar. En este marco, se comprende que los saberes campesinos, tradicionales y comunitarios poseen un valor epistemológico fundamental para la comprensión del territorio, la cultura y las formas de vida locales.

Así, la educación situada busca integrar saberes tradicionales y conocimientos escolares en función del contexto, promoviendo procesos pedagógicos contextualizados, pertinentes y culturalmente significativos. Esta categoría permite examinar cómo la escuela puede favorecer el diálogo entre conocimientos locales y académicos, contribuyendo al fortalecimiento de identidades, al reconocimiento del patrimonio cultural y a la formación de sujetos vinculados críticamente con su realidad territorial.

2.3.3.3 Diálogo intergeneracional y transmisión de saberes

Se enfoca en los procesos mediante los cuales la memoria se transmite entre generaciones, destacando el papel del aula y la comunidad como espacios de encuentro, intercambio y resignificación cultural. En este sentido, la transmisión de saberes no ocurre únicamente mediante la oralidad directa, sino también a través de prácticas cotidianas, relatos

familiares, experiencias compartidas y dinámicas comunitarias que fortalecen el vínculo entre sujetos y territorio. Este proceso no es lineal, sino mediado por tensiones, silencios, olvidos selectivos y reinterpretaciones que cada generación realiza de acuerdo con sus propias vivencias y contextos históricos.

Desde esta perspectiva, el carácter transgeneracional de la memoria permite comprender cómo conocimientos, prácticas y significados culturales circulan entre distintas generaciones, conservando elementos identitarios, pero también transformándose en función de nuevas realidades sociales. En este sentido, Caycedo y otros (2022) plantean que lo transgeneracional trasciende la simple herencia de contenidos culturales, al involucrar procesos de resignificación mediante los cuales las nuevas generaciones reinterpretan sus experiencias, saberes y relatos heredados a la luz de las realidades y desafíos de su propio contexto histórico y social. Así, la memoria no se limita a reproducir el pasado, sino que se convierte en un recurso vivo que dialoga con el presente y proyecta horizontes colectivos de futuro.

Asimismo, el escenario escolar adquiere especial relevancia al constituirse como un espacio donde convergen saberes locales y conocimientos institucionalizados, posibilitando encuentros entre tradición y contemporaneidad. En conjunto, estas categorías y subcategorías permiten comprender la memoria colectiva como un fenómeno complejo que se configura en la intersección entre territorio, identidad y educación. Su construcción analítica no solo organiza la información, sino que orienta la interpretación de los hallazgos, evidenciando que la memoria en contextos rurales es un proceso dinámico, situado y atravesado por relaciones de poder, transformación y resistencia.

Capítulo III Diseño metodológico

La presente investigación se desarrolla bajo un enfoque investigativo cualitativo, en tanto busca comprender, desde la interpretación de vivencias, los significados y experiencias que construyen los individuos frente a la memoria colectiva, el territorio y la escuela en contextos rurales. Este enfoque resulta pertinente porque privilegia la comprensión profunda de las realidades humanas y sociales, reconociendo la subjetividad, la experiencia y la diversidad cultural como elementos fundamentales en la construcción del conocimiento. En coherencia con ello, Hernández Sampieri y otros (2014), señalan que “la investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema”

(p. 4) lo cual permite comprender la investigación no solo como una búsqueda de información, sino como un proceso riguroso de construcción de conocimiento situado.

Asimismo, la investigación cualitativa ofrece una aproximación pertinente a las dinámicas comunitarias y educativas, al centrarse en la comprensión de los fenómenos desde la perspectiva de quienes los viven cotidianamente. En este sentido, Hernández Sampieri (2014) plantea que “la investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”, (p. 358). Esta postura resulta especialmente valiosa para el presente estudio, dado que permite acercarse a las experiencias de niños, acudientes, docentes y comunidad rural como actores centrales en la construcción de sentidos sobre la memoria colectiva y el territorio.

De igual manera, el enfoque cualitativo posibilita una relación flexible y dinámica con el proceso investigativo, pues no parte de categorías rígidas ni de hipótesis inamovibles, sino que se nutre del diálogo constante entre teoría y realidad. Como lo expresa Hernández Sampieri (2014), este enfoque “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 8). Esto implica que el investigador mantiene una actitud reflexiva y abierta frente a los hallazgos emergentes, permitiendo que el análisis se enriquezca con nuevas comprensiones derivadas del trabajo de campo.

En consecuencia, el propósito de esta investigación no radica en cuantificar situaciones o medir variables, sino en interpretar las vivencias, narrativas y prácticas que emergen del diálogo entre memoria, identidad y quehacer pedagógico. A través de este enfoque, se busca reconocer cómo las comunidades rurales construyen y transmiten saberes propios, fortalecen el sentido de pertenencia hacia el territorio y resignifican la escuela como espacio de encuentro intergeneracional, memoria viva y transformación social.

3.1 Estrategia metodológica

La presente investigación se sustenta en un enfoque etnográfico fenomenológico, el cual permite comprender las dinámicas sociales y educativas desde los significados que los propios actores construyen en su contexto. En este sentido, la etnografía no se limita a la descripción de prácticas, sino que busca interpretar los sentidos culturales que orientan la vida cotidiana de las comunidades.

Es así, que la labor etnográfica implica la construcción de una descripción desde la observación, entendido esto como un proceso de interpretación de los significados que se decantan de las acciones sociales. Así, las prácticas comunitarias, las narrativas y las formas de relación no son comprendidas como hechos aislados, sino como expresiones simbólicas que configuran la memoria colectiva, lo cual permite reconocer que la realidad social se construye a partir de la experiencia subjetiva de los actores, quienes interpretan el mundo desde su propia biografía, sus interacciones y su contexto. En coherencia con ello, la investigación privilegia la comprensión de la memoria colectiva como una experiencia vivida, situada y compartida.

En el campo de la educación, la etnografía educativa se consolida como una estrategia pertinente para comprender las dinámicas escolares en relación con su contexto sociocultural. En América Latina, autoras como Elsie Rockwell han destacado la importancia de analizar la escuela como un espacio social donde convergen saberes, prácticas y relaciones de poder, lo cual resulta fundamental para investigaciones que buscan articular educación, territorio y memoria. Rockwell (2009) señala:

La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ellas los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos (pp. 26–27)

Dado el carácter etnográfico de la investigación, resulta fundamental explicitar el posicionamiento de los investigadores en el contexto de estudio. En este caso, los investigadores mantienen una relación cercana con las comunidades educativas de Laguna Azul y la vereda La Trinidad debido a la experiencia pedagógica en contextos rurales. Esta cercanía favorece la comprensión de los significados, prácticas y experiencia construidas por los participantes en relación con la memoria colectiva y el territorio, sin desconocer la necesidad de una reflexión permanente sobre la posición del investigador en el proceso de interpretación. En este sentido, se asume que el conocimiento no es neutral, sino que se construye reconociendo la subjetividad como un elemento constitutivo del proceso etnográfico. Así, el ejercicio investigativo se orienta desde una postura dialógica en cuanto a la comprensión de las experiencias de los participantes,

concebidos no como objetos de estudio, sino como sujetos cuyas voces, experiencias y saberes son fundamentales para la comprensión de la memoria colectiva en el contexto rural.

Consideramos que este enfoque se encuentra plenamente articulado con la línea de investigación en Pedagogías y pensamiento crítico, en tanto promueve una lectura reflexiva de la realidad social y educativa desde el compromiso ético de nuestro ejercicio como educadores. Al situar la experiencia de las comunidades rurales de Laguna Azul y la vereda la Trinidad como punto de partida, el enfoque cualitativo favorece procesos de investigación participativa, donde el conocimiento se construye colectivamente y en relación con el contexto. Como lo afirma Arendt (2005, como se citó en Pérez Castaño, 2013), “yo no creo que sea posible ningún curso de pensamiento sin experiencia personal. Todo pensar es un repensar, un repensar las cosas” (p.37).

En coherencia con el enfoque cualitativo planteado anteriormente, la presente investigación asume la etnografía educativa como estrategia metodológica central. Esta elección responde a la necesidad de comprender de manera profunda los significados, prácticas, relaciones y construcciones simbólicas que configuran la memoria colectiva en contextos rurales, reconociendo a los sujetos como actores activos en la producción de conocimiento.

La etnografía educativa permite una aproximación interpretativa a la realidad social, en la cual el investigador se involucra en el contexto para comprender desde dentro las dinámicas culturales, pedagógicas y comunitarias. En este sentido, no se limita a describir comportamientos, sino que busca interpretar los significados que los actores atribuyen a sus experiencias, prácticas y narrativas, lo cual se enlaza coherentemente con la presente propuesta investigativa.

Así mismo la investigación cualitativa supera la dicotomía entre objetividad y subjetividad, al reconocer que el conocimiento es una construcción social situada que emerge de la interacción entre el investigador y los participantes. De acuerdo con esto Bonilla-Castro & Rodríguez, (1997) plantean que “la objetividad exige a veces que haya situaciones en las cuales el investigador no puede ser neutro. La neutralidad no implica visión parcial y menos cuando se aplican métodos cualitativos”, (pp. 167–168).

Conforme a esto, la etnografía educativa se configura como una estrategia pertinente para comprender la memoria colectiva no como un objeto estático, sino como un proceso dinámico que se construye en la vida cotidiana, en la relación con el territorio y en la interacción entre generaciones. De esta manera, la escuela se posiciona como un escenario para la reconstrucción de la memoria colectiva y el fortalecimiento del tejido social.

Como referente metodológico de esta investigación se retoman los aportes de Rockwell (2009), quien concibe la etnografía educativa como una aproximación que permite comprender los significados, prácticas y relaciones que configuran la vida escolar en su contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, el proceso etnográfico implica una inmersión progresiva en el campo de estudio, orientada a comprender las experiencias y dinámicas cotidianas de los actores desde sus propios marcos de interpretación.

Con la idea de complementar el trabajo, la interpretación de las experiencias y significados construidos por los participantes se apoyó en los planteamientos fenomenológico-hermenéuticos de Van Manen (2003), que invita a una investigación centrada en la comprensión de la experiencia vivida. Para este autor, el proceso investigativo implica la descripción de las experiencias tal como son narradas por los sujetos, la reflexión sobre sus significados esenciales y la elaboración de textos interpretativos que permitan revelar la esencia de los fenómenos estudiados. En concordancia, la presente investigación no se limitó a la recopilación de relatos sobre la memoria colectiva, sino que buscó comprender los sentidos que docentes, estudiantes y comunidad atribuyen a sus experiencias en relación con el territorio y la ruralidad. Así, la articulación entre etnografía educativa y fenomenología permitió reconocer tanto las prácticas y dinámicas socioculturales presentes en la vida cotidiana como los significados que los actores construyen a partir de estas, favoreciendo una comprensión de los procesos de memoria colectiva en los contextos rurales estudiados.

En esta línea, la etnografía educativa se configura como una estrategia pertinente para comprender la memoria colectiva no como un objeto estático, sino como un proceso dinámico que se construye en la vida cotidiana, en la relación con el territorio y en la interacción entre generaciones. De esta manera, la escuela se muestra como un escenario de vital importancia para la reconstrucción de la memoria colectiva y el fortalecimiento del tejido social.

Así, metodológicamente esta investigación retoma los aportes de Rockwell (2009), quien concibe la etnografía educativa como una aproximación que permite comprender los significados, prácticas y relaciones que configuran la vida escolar en su contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, la etnografía posibilita documentar las experiencias de los actores en sus escenarios cotidianos, reconociendo que no es posible separar a los sujetos de las condiciones sociales y culturales en las que construyen sus prácticas y significados.

En coherencia con este enfoque, el proceso investigativo se orientó a partir de las fases de la investigación etnográfica propuestas por Pulido y Prados (1992). La primera fase correspondió a la **selección del diseño**, en la que se definieron el problema de investigación, los objetivos y los contextos rurales objeto de estudio, reconociendo el carácter flexible de la etnografía y la necesidad de ajustar el proceso a las dinámicas propias del campo.

La segunda fase estuvo relacionada con la **determinación de las técnicas de investigación**, para lo cual se privilegiaron la observación participante, las entrevistas y la revisión de documentos, estrategias que permiten comprender los significados construidos por los actores desde su propia perspectiva.

La tercera fase consistió en el **acceso al escenario de investigación**, mediante la vinculación con las comunidades educativas de la inspección de Laguna Azul y la vereda La Trinidad, favoreciendo la construcción de relaciones de confianza y el reconocimiento de las dinámicas socioculturales presentes en cada territorio.

Posteriormente, se desarrolló la **selección de los informantes**, atendiendo al criterio de pertinencia y privilegiando la participación de actores que, por sus experiencias y trayectorias, pudieran aportar información significativa sobre los procesos de memoria colectiva en la comunidad. Asimismo, se procuró establecer relaciones de confianza que facilitaran el diálogo y la construcción compartida del conocimiento.

La quinta fase correspondió a la **recogida de datos y permanencia en el escenario**, mediante la observación de las prácticas escolares y comunitarias, la realización de entrevistas y el registro sistemático de las experiencias y narrativas relacionadas con la memoria, el territorio y la ruralidad.

La sexta fase estuvo orientada al **procesamiento y análisis de la información**, proceso que se desarrolló de manera simultánea al trabajo de campo, permitiendo identificar categorías emergentes, establecer relaciones entre los hallazgos y construir interpretaciones fundamentadas en los relatos y experiencias de los participantes.

Finalmente, se llevó a cabo la **elaboración del informe etnográfico**, en la cual se integraron los hallazgos empíricos y los referentes teóricos para comprender cómo las comunidades educativas construyen, transmiten y resignifican sus memorias en relación con el territorio que habitan.

3.2 Población y contexto

La investigación se llevó a cabo en dos zonas rurales del departamento de Cundinamarca, caracterizado por un paisaje montañoso, con veredas dispersas y de difícil acceso a los centros urbanos. Más específicamente los espacios seleccionados fueron: la inspección de Laguna azul ubicada a 18 km del casco urbano del municipio de Ubalá y con 2240 msnm, y la vereda la Trinidad, ubicada a 11 km del casco urbano del municipio de Guasca y a 2813 msnm, (elaboración propia a partir de Google Earth, 2026).

Las dos son zonas eminentemente campesinas con una economía basada principalmente en la agricultura familiar donde la mayoría de sus habitantes viven de ingresos variables que dependen de las cosechas y del trabajo jornalero, lo que genera condiciones económicas inestables. El acceso a servicios básicos como salud, transporte y conectividad digital es limitado, y las oportunidades educativas y laborales para los jóvenes son escasas.

Estas condiciones socioeconómicas influyen directamente en la memoria colectiva pues la vida rural se construye desde el esfuerzo, la cooperación comunitaria y la transmisión oral de saberes. La precariedad y el movimiento poblacional han transformado las dinámicas familiares y las tradiciones locales afectando la permanencia de la memoria, así como el sentido de pertenencia al territorio.

Criterios de selección de participantes

- Habitantes, adultos fundadores y sus descendientes
- Ser estudiantes de las escuelas del sector con edades entre los 8 y 12 años

- Ser docente de dichas instituciones educativas
- Autoridad eclesiástica del sector
- Asistir regularmente a clases
- Contar con el consentimiento de los padres o acudientes

Criterios de exclusión

- Ser habitantes esporádicos u ocasionales del sector
- Estudiantes que no pertenezcan al grupo de edad definido y con alto porcentaje de ausentismo
- Niños que no cuentan con autorización de padres o acudientes

La investigación se desarrolló con cinco (5) padres de familia, dieciséis (14) estudiantes, tres (3) docentes, un (1) párroco y (4) habitantes originarios de la vereda trinidad sector Betania del municipio de Guasca y la inspección Laguna Azul del municipio de Ubalá. Se tuvo en cuenta a estudiantes que cursan los grados de 3° a 5° puesto que tienen conocimientos de lectura y escritura adecuados para contestar, preguntar y discernir sobre preguntas y cuestionamientos simples que se hicieron durante la presente investigación. Así mismo, no se tuvieron en cuenta estudiantes de los primeros grados de básica primaria (preescolar, 1° y 2°) además de residentes temporales de estos sectores.

Consideramos que la inclusión de los anteriores participantes facilita la organización y el análisis de la información de manera pertinente en la coherencia y validez del trabajo investigativo con los objetivos planteados, conforme a la siguiente matriz.

Tabla 1

Matriz de Sujetos, Fases y Técnicas del Proyecto Etnográfico

Fase Etnográfica	Periodo de Ejecución	Técnicas e instrumentos aplicados	Sujetos Participantes Involucrados
	Enero 2026	Definición de categorías a priori (Memoria, Decolonialidad,	

1. Selección del diseño y determinación de técnicas		Pedagogía). Diseño y ajuste de guías de entrevista y formatos de diario de campo.	Investigadores: Docentes residentes en la zona.
2. Acceso al escenario y sensibilización	Septiembre 2025	Gestión de permisos y socialización del propósito del proyecto. Aplicación de prueba piloto.	Líderes y Directivos: Autoridades de la inspección y la vereda
3. Selección de informantes y ética	Octubre - noviembre 2025	Socialización y firma de Consentimientos Informados . Verificación de criterios de inclusión/exclusión.	Grupo Total (27 personas): 14 estudiantes, 5 padres, 3 docentes, 1 párroco y 4 habitantes tradicionales.
4. Trabajo de campo (Recogida de datos)	Marzo – Abril 2026	Observación participante , entrevistas semiestructuradas, recorridos pedagógicos y recolección de narrativas.	Sujetos Clave: • 14 Estudiantes (8-12 años). • 4 Habitantes originarios/Adultos mayores. • 3 Docentes y 1 párroco
5. Procesamiento y análisis de información	Abril - Mayo 2026	Diarios de campo (registro reflexivo), transcripción literal y codificación (abierta, axial y selectiva),,.	Investigadores: Sistematización de las voces de todos los actores
6. Triangulación y hallazgos	Abril – Mayo 2026	Contraste de percepciones entre generaciones (ej. "Nostalgia del mando") y validación de categorías emergentes.	Actores por Triangulación: Contraste entre relatos de abuelos, padres e hijos.
7. Elaboración del informe final	Mayo 2026	Redacción de resultados y propuestas de educación situada para la resignificación del currículo.	Comunidad Educativa: Destinatarios de las recomendaciones pedagógicas.

3.3 Técnicas de recolección de información seleccionadas

Así mismo el diseño o método de investigación de este estudio se orienta a establecer las estrategias, procedimientos y técnicas necesarias para comprender, describir e interpretar la realidad del estudio en el contexto rural cundinamarqués lo cual constituye la ruta metodológica que guía el desarrollo de la pregunta de investigación y permitirá mantener coherencia entre los

objetivos, el enfoque y los resultados obtenidos. Como mencionan Bonilla-Castro y Rodríguez, (1997) “más allá de una oposición entre enfoques, se plantea una integración que permita interpretar los fenómenos sociales desde múltiples dimensiones, privilegiando la comprensión del contexto y la experiencia de los sujetos” (pp. 140–141).

Como estrategias metodológicas de recolección de la información tenemos:

3.3.1 Entrevistas semiestructuradas:

Fueron dirigidas a docentes, familias y miembros de la comunidad, con el propósito de recuperar relatos de vida, memorias del territorio y experiencias educativas significativas del contexto rural cundinamarqués. Este instrumento se selecciona por su capacidad de combinar una estructura previa de indagación con flexibilidad para profundizar en narrativas, percepciones y experiencias emergentes durante el diálogo, favoreciendo la comprensión de las realidades sociales desde la voz de los participantes (Ver anexo 2).

Para el desarrollo de la investigación se diseñaron guías diferenciadas según el grupo poblacional, conservando una estructura común basada en tres categorías centrales de análisis: memoria y territorio, decolonialidad e identidad cultural y pedagogía crítica y de la memoria.

La categoría ***memoria y territorio*** orienta preguntas relacionadas con el reconocimiento del espacio rural como escenario de construcción histórica, social y afectiva. Dentro de esta se abordan subcategorías como relatos tradicionales y memoria oral, transformaciones del territorio, prácticas agrícolas campesinas, sentido de pertenencia y relación comunidad-naturaleza.

La categoría ***decolonialidad e identidad cultural*** permite explorar la valoración de saberes locales, prácticas culturales y formas de resistencia frente a modelos hegemónicos de conocimiento. Sus subcategorías incluyen saberes ancestrales y campesinos, tradiciones familiares y comunitarias, identidad rural, reconocimiento cultural y tensiones entre conocimiento escolar y saber local.

Por último, la categoría ***pedagogía crítica y de la memoria*** indaga por las posibilidades educativas de la memoria colectiva como herramienta pedagógica y transformadora. Se contemplan subcategorías como prácticas pedagógicas contextualizadas, participación

comunitaria en la escuela, aprendizaje situado, reflexión crítica sobre el territorio y escuela como espacio de construcción de memoria.

En términos técnicos, se elaboraron tres entrevistas:

- **Entrevista a habitantes tradicionales de la comunidad y adultos mayores:** estructurada con 16 preguntas abiertas, dirigidas a profundizar en memoria histórica local, transformaciones territoriales, prácticas culturales y relatos comunitarios. Tiempo estimado: 45 a 60 minutos. (Ver anexo 2.A).
- **Entrevista a padres de familia:** compuesta por 14 preguntas abiertas, centradas en transmisión intergeneracional de saberes, memoria familiar, prácticas cotidianas rurales y relación con la institución educativa. Tiempo estimado: 35 a 45 minutos. (Ver anexo 2.B).
- **Entrevista a docentes:** conformada por 15 preguntas abiertas, distribuidas en las tres categorías principales y sus respectivas subcategorías. Busca comprender la incorporación del territorio, la memoria y los saberes rurales en las prácticas pedagógicas. Tiempo estimado de aplicación: 40 a 50 minutos (Ver anexo 2.C).

Las entrevistas se aplicaron de manera individual en espacios previamente concertados con los participantes, garantizando condiciones de comodidad, privacidad y confianza. Asimismo, se contó con consentimiento informado y autorización para registro escrito y/o grabación de audio, cuando fue pertinente. Este instrumento permitió la recolección de información narrativa y contextualizada, fundamental para el análisis interpretativo de las relaciones entre memoria colectiva, identidad territorial y prácticas pedagógicas rurales.

3.3.3 Observación contextualizada:

Se constituye como una técnica central dentro del enfoque de corte etnográfico, ya que permite a los investigadores involucrarse directamente en las dinámicas cotidianas de la comunidad educativa, observando prácticas, interacciones, usos del espacio y formas de relación que configuran la memoria colectiva y la construcción de identidad en el contexto rural. A través de esta técnica, el investigador no se limita a observar externamente, sino que participa de manera activa y situada en las actividades escolares, comunitarias y culturales, lo que favorece

una comprensión más profunda de los significados, sentidos y experiencias construidas por los actores sociales en su cotidianidad.

En el marco de esta investigación, la observación participante posibilitó una aproximación “desde dentro” al contexto estudiado, permitiendo reconocer dinámicas relacionadas con la apropiación del territorio, las formas de transmisión de saberes locales, las prácticas pedagógicas contextualizadas y las expresiones culturales presentes en la comunidad educativa. Esta técnica resultó especialmente pertinente para identificar elementos que no siempre emergen en escenarios de entrevista, tales como interacciones espontáneas, prácticas simbólicas, formas de organización y usos cotidianos del espacio escolar y comunitario.

- **Diario de campo:** Como instrumento de registro y sistematización en actividades con estudiantes se empleó el diario de campo, entendido como una herramienta fundamental dentro de la observación participante y el enfoque cualitativo y, particularmente, en el desarrollo de la etnografía educativa. Este instrumento permitió registrar de manera reflexiva, organizada y cronológica las experiencias, observaciones e interpretaciones surgidas durante el trabajo de campo, especialmente en las actividades desarrolladas con niños. (Ver anexo 2.D).

El diario de campo se estructuró en cuatro apartados básicos: (fecha, lugar, participantes y actividad observada), describiendo la situación observada, interpretaciones iniciales del investigador y reflexiones analíticas o categorías emergentes. Su diseño incluyó el seguimiento de las categorías principales de investigación: memoria y territorio, decolonialidad e identidad cultural y pedagogía crítica y de la memoria, permitiendo organizar la información observada de acuerdo con dichas categorías.

En términos técnicos, el diario de campo fue diligenciado después de cada jornada de observación, con un promedio de 2 registros por escuela durante el periodo de trabajo de campo. Cada registro tuvo una extensión aproximada de 2 a 4 páginas, dependiendo de la complejidad de la actividad observada, y un tiempo estimado de elaboración de 30 a 60 minutos posteriores a cada experiencia de observación.

Desde la perspectiva etnográfica, el diario de campo no cumplió únicamente una función descriptiva, sino también analítica y reflexiva, al posibilitar la identificación de

tensiones, significados y categorías emergentes construidas en interacción con el contexto. En este sentido, se asumió no solo como un registro de acontecimientos, sino como un espacio de reflexión crítica del investigador, donde se consignaron interpretaciones, inquietudes y hallazgos preliminares, fortaleciendo la comprensión integral del fenómeno investigado.

3.4 Procedimientos

Para la presente investigación fue desarrollada una secuencia de momentos articulados entre sí, que garantizaron la coherencia metodológica y el cumplimiento de principios éticos de nuestra investigación con las comunidades educativas rurales descritas anteriormente.

Tabla 2

Matriz de Fases del Proyecto de Investigación Etnográfica

Fase Etnográfica (Teoría)	Actividad Aplicada en el Proyecto	Periodo	Sujetos Participantes	Propósito Etnográfico / Enfoque Crítico
1. Selección del diseño y técnicas	Definición del enfoque cualitativo e interpretativo. Diseño y ajuste de guías de entrevista y diario de campo.	Enero 2026	Investigadores (docentes residentes en la zona).	Documentar lo "no documentado" y establecer una ruta coherente con el territorio.
2. Acceso al escenario y sensibilización	Gestión de permisos con directivos y líderes comunitarios. Aplicación piloto de instrumentos.	Septiembre 2025 - Febrero 2026	Directivos docentes, líderes comunitarios y grupo reducido de control.	Construir relaciones de confianza y reconocer a los actores como "intérpretes legítimos".
3. Selección de informantes y ética	Socialización y firma de consentimientos informados. Selección por criterios de pertinencia.	Octubre - Noviembre 2025	5 padres, 14 estudiantes (8-12 años), 3 docentes, 1 párroco y 4 habitantes tradicionales	Lograr la confianza para obtener descripciones profundas de la realidad vivida.
4. Trabajo de campo (Recolección)	Entrevistas semiestructuradas, observación	Marzo – Abril 2026	Toda la población seleccionada	Captar la "experiencia

	participante, recorridos pedagógicos y registros en diarios de campo.		(especialmente niños en sitios emblemáticos).	vivida" y el conocimiento local a través de la inmersión.
5. Procesamiento y análisis	Transcripción literal, codificación (abierta, axial, selectiva) y categorización (Memoria, Decolonialidad, Pedagogía).	Abril - Mayo 2026	Investigadores analizando las voces de los participantes.	Realizar una "descripción densa" que conecte los datos con la teoría crítica
6. Triangulación y hallazgos	Contraste de perspectivas entre actores (ej. abuelos vs. hijos) y validación de categorías emergentes.	Abril – Mayo 2026	Estudiantes, docentes y familias (fuentes contrastadas).	Fortalecer la validez interpretativa reconociendo tensiones y similitudes entre discursos.
7. Elaboración del informe final	Redacción de resultados, conclusiones y recomendaciones para la resignificación del currículo rural.	Mayo 2026	Comunidad académica y educativa (destinatarios del informe).	Sugerir prácticas con "intención pedagógica" que dignifiquen los saberes campesinos.

- **Sensibilización a comunidad e institución educativa:**

El proceso inició con la gestión de permisos ante las autoridades de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca) estos fueron los directivos docentes y los líderes comunitarios.

Se socializó de manera general ante ellos el propósito del proyecto, explicando los alcances, beneficios y compromisos de la investigación. Aquí, intentamos establecer relaciones de confianza, para promover la participación voluntaria y reconocer los saberes locales, lo cual es esencial para el trabajo con comunidades.

- **Entrega y socialización de consentimientos informados:**

Posteriormente, fueron difundidos los consentimientos informados a los participantes iniciales, donde se explica de manera clara y comprensible el objetivo del

estudio, las condiciones de participación, la confidencialidad, la posibilidad de retirarse en cualquier momento y el uso responsable que daremos a la información.

Para el caso de menores de edad, se solicitó en el mismo documento la autorización escrita de padres o acudientes, conforme a las normas éticas y de protección de datos vigentes.

- **Diseño y aplicación de instrumentos:**

Antes del trabajo de campo, se realizará un diseño y aplicación inicial de entrevistas y de un formato para la recolección de narrativas con un grupo reducido de estudiantes, docentes y miembros de la comunidad. El objetivo será verificar la pertinencia, claridad y adecuación de las preguntas, así como el tiempo estimado de aplicación de dichos instrumentos. Estos resultados se analizarán para ajustar el lenguaje, la secuencia y los temas a tratar, garantizando su coherencia con nuestros objetivos de investigación.

- **Trabajo de campo:**

Esta fase comprende la aplicación de las entrevistas semiestructuradas, así como la recolección de narrativas, la sistematización de experiencias y las salidas con los niños a sitios emblemáticos. Esto se organizó por medio de un cronograma que contempló los tiempos de visita a cada comunidad, el número de entrevistas, la logística de desplazamiento y la coordinación de tiempos para los diálogos con los participantes.

Durante el trabajo de campo se fomentó un ambiente de diálogo, reconociendo a los participantes como portadores de memoria y conocimiento. Aquí se dio inicio con los apuntes que dieron forma a los diarios de campo donde se registraron observaciones, reflexiones y situaciones llamativas.

- **Transcripción y organización de la información:**

Una vez culminado el trabajo de campo, se procedió a la transcripción literal de las entrevistas y narrativas. Este proceso se realizó garantizando la fidelidad del discurso, conservando expresiones propias y significativas de los participantes (Ver anexo 3).

Según Bonilla-Castro y Rodríguez, (1997)

Vale la pena aclarar que este proceso de organización no es posterior sino paralelo a la recolección, ya que permite identificar patrones, categorías emergentes y posibles líneas de análisis desde las primeras fases del trabajo de campo, evitando la acumulación desarticulada de datos y facilitando su interpretación (pp. 250-251).

- **Análisis de la información:**

Se orienta desde una perspectiva interpretativa, propia de la etnografía, en la cual no solo se identifican categorías, sino que se busca comprender los significados culturales que emergen de las narrativas, prácticas y experiencias de los participantes. En este sentido, se privilegia la construcción de interpretaciones que den cuenta de la manera en que la memoria colectiva es vivida, narrada y resignificada en el contexto comunitario, incorporando las voces de los actores como eje central del proceso analítico. Así, es posible reconstruir las vivencias, significados y reflexiones de los habitantes en torno a su memoria local desde sus propios relatos, prácticas cotidianas y contextos socioculturales.

El análisis de la información se desarrolló a partir de los planteamientos de Bonilla-Castro y Rodríguez (1997), quienes conciben el análisis cualitativo como un proceso sistemático e interpretativo mediante el cual el investigador organiza, clasifica y relaciona los datos obtenidos para comprender los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias y prácticas sociales. Desde esta perspectiva, el análisis no constituye una etapa aislada de la investigación, sino un proceso continuo que acompaña la recolección de la información y permite la construcción progresiva de interpretaciones sobre la realidad estudiada. Así, se empleó una estrategia de análisis de contenido orientada a identificar regularidades, relaciones y significados presentes en los relatos, observaciones y registros de campo. Para esto, se partió de un sistema de categorías a priori, definido a partir del sustento teórico y de los objetivos de investigación, las cuales orientaron la lectura inicial del material que se obtuvo mediante entrevistas, observación participante, diarios de campo y análisis. Posteriormente, se establecieron relaciones entre las categorías y los hallazgos emergentes, favoreciendo una comprensión contextualizada de los procesos de construcción, transmisión y resignificación de la memoria colectiva en las comunidades educativas rurales estudiadas.

De esta manera, el análisis buscó trascender la descripción de los hechos para comprender los sentidos que docentes, estudiantes y miembros de la comunidad atribuyen a sus experiencias, reconociendo la estrecha relación entre memoria, territorio y ruralidad.

Tabla 3

Triangulación de percepciones sobre el cambio productivo y social

Cambio percibido	Perspectiva tradicional (abuelos)	Perspectiva actual (padres/hijos)
Tecnología	Uso de herramientas manuales (yunta, azadón)	Uso de maquinaria y dispositivos tecnológicos
Solidaridad	Trabajo comunitario (“mando”)	Predominio del individualismo
Alimentación	Producción orgánica	Dependencia del mercado

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas y diarios de campo (Ver anexo 3).

Las categorías iniciales fueron: memoria y territorio, decolonialidad e identidad cultural y pedagogía crítica y de la memoria, cada una acompañada de subcategorías analíticas que permitieron una organización más detallada de la información. No obstante, en coherencia con el enfoque cualitativo y etnográfico, estas categorías no fueron asumidas como estructuras rígidas o cerradas, sino como referentes flexibles susceptibles de ser ampliados, ajustados o complementados a partir de hallazgos emergentes durante el proceso interpretativo.

Este procedimiento se sustenta en lo planteado por Bonilla-Castro y Rodríguez (1997), quienes señalan que el análisis cualitativo implica un proceso continuo de organización, clasificación e interpretación de los datos, mediante el cual el investigador identifica patrones, regularidades y significados relevantes para la comprensión del fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, el análisis no se limita a describir información, sino que busca establecer relaciones entre categorías, contexto y experiencia social, favoreciendo una comprensión integral de las realidades y vivencias analizadas.

En consecuencia, la información fue sometida a un proceso de lectura, codificación, agrupación por categorías y triangulación de fuentes, contrastando los hallazgos provenientes de entrevistas, observaciones y registros de campo. Esta triangulación permitió fortalecer la validez

interpretativa del estudio, al reconocer similitudes, tensiones y complementariedades entre las distintas voces y escenarios observados.

El proceso de codificación se desarrolló mediante una lectura exhaustiva y reiterada de las transcripciones de las entrevistas, identificando fragmentos significativos relacionados con los objetivos de investigación y las categorías teóricas definidas anteriormente. Para facilitar la organización y el análisis de la información, se implementó un sistema de codificación por colores. Los segmentos asociados a la categoría Memoria y territorio fueron identificados con color verde; aquellos relacionados con la Decolonialidad fueron resaltados en color naranja; los vinculados a la Pedagogía crítica se marcaron en color azul; y las categorías emergentes, es decir, aquellos temas recurrentes no contemplados inicialmente en el marco teórico, fueron identificados con color gris.

Esta estrategia permitió visualizar de manera sistemática la presencia, recurrencia y relación entre las distintas categorías dentro de los relatos de los participantes. Mas adelante, los fragmentos codificados fueron agrupados y comparados entre sí, posibilitando la identificación de convergencias, divergencias y elementos complementarios presentes en las narrativas de docentes, estudiantes y miembros de la comunidad. De esta manera, el análisis trascendió la simple clasificación temática para avanzar hacia una interpretación contextualizada de los significados construidos en torno a la memoria colectiva, el territorio y la experiencia educativa rural.

De esta manera, el análisis de la información trasciende la clasificación temática para convertirse en una construcción colectiva de sentido sobre la memoria, el territorio y la experiencia educativa rural.

Capítulo IV: Interpretación y análisis de la información

El presente capítulo constituye la base interpretativa de la investigación etnográfica realizada en la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca). Su propósito es dotar de sentido a los datos recolectados, permitiendo que las voces de los habitantes tradicionales, docentes y padres de familia dialoguen con los referentes teóricos de la memoria colectiva y la pedagogía crítica. A través de un diseño de corte etnográfico, se busca interpretar los fenómenos

desde dentro, adoptando la perspectiva émica de los participantes para alcanzar un conocimiento profundo de la vida social y la memoria colectiva en su contexto natural.

4.1 Organización de la información recolectada

La organización de la información se realizó a partir de los tipos de actores participantes, agrupando el material recolectado según tres poblaciones: habitantes y miembros de la comunidad, docentes y estudiantes. Esta clasificación inicial permitió ordenar sistemáticamente la información obtenida y facilitar su posterior análisis e interpretación, diferenciando perspectivas, experiencias y narrativas propias de cada actor social frente a la memoria colectiva, el territorio y la experiencia educativa rural.

Posteriormente, dentro de cada grupo poblacional, la información fue clasificada según el instrumento de recolección aplicado, correspondiente a entrevistas semiestructuradas y registros de observación participante consignados en diarios de campo. Esta organización permitió identificar convergencias y particularidades entre discursos y prácticas observadas, favoreciendo una lectura comparativa del material empírico.

Tabla 4

Organización documental del proceso investigativo

Población participante	Instrumento aplicado	Tipo de registro / Anexo
Estudiantes	Salida de campo	Transcripciones de entrevistas (Anexo 5.A)
Estudiantes	Observación participante	Diarios de campo y registros de observación (Anexo 3.D)
Docentes	Entrevista semiestructurada	Transcripciones de entrevistas (Anexo 2.D y 6)
Padres de familia / acudientes	Entrevista semiestructurada	Transcripciones de entrevistas (Anexo 3.B)
Miembros de la comunidad / adultos mayores	Entrevista semiestructurada	Transcripciones de entrevistas (Anexo 3.A)
Comunidad educativa en general	Observación participante	Diarios de campo, recorridos y actividades pedagógicas (Anexo 5)

4.1.2 Triangulación de la información

La triangulación metodológica se desarrolló principalmente desde una perspectiva de triangulación por actores, dado que la investigación empleó dos instrumentos principales: entrevistas semiestructuradas y observación participante. En este sentido, el análisis consistió en contrastar las perspectivas de estudiantes, docentes, familias y miembros de la comunidad frente a categorías comunes de indagación, identificando similitudes, tensiones, diferencias y complementariedades entre los distintos discursos y experiencias. (Anexo 7.B)

Asimismo, la información obtenida mediante entrevistas fue contrastada con los registros consignados en los diarios de campo, lo cual permitió validar hallazgos, ampliar comprensiones y reconocer elementos no verbalizados en las narrativas, pero evidenciados en prácticas, dinámicas relacionales y usos cotidianos del territorio y la escuela.

Este proceso fortaleció la validez interpretativa de la investigación, al posibilitar una comprensión más integral del fenómeno estudiado desde múltiples voces, escenarios y experiencias.

La información se organizó en cuatro grandes bloques de sentido, derivados tanto de categorías deductivas como inductivas:

- Memoria colectiva y territorio: significados del espacio y transformaciones físicas.
- Tradiciones campesinas y prácticas productivas: el saber-hacer del campo.
- Identidad cultural y decolonialidad: sentido de pertenencia y tensiones con lo urbano.
- Pedagogía de la memoria: el papel de la escuela en la transmisión de saberes.

4.2 Definición de las categorías de análisis

El análisis de la información tuvo un desarrollo mediante el proceso sistemático de codificación cualitativa que articuló referentes teóricos previos con la construcción progresiva de sentidos desde los discursos de los participantes. En este marco, se implementó una estrategia de análisis en tres niveles: codificación abierta (con orientación deductiva-inductiva), codificación axial y codificación selectiva. Estas herramientas analíticas, retomadas de la teoría de (Strauss y Corbin, 2002), fueron utilizadas como recurso metodológico para la organización e interpretación de la información dentro de una perspectiva etnográfica.

- **Codificación abierta** (orientación deductiva–inductiva)

En un primer momento, se realizó la codificación de la información diferenciando por tipo de fuente y población. Inicialmente, se codificaron todas las entrevistas correspondientes a cada grupo participante (docentes, estudiantes y comunidad), y posteriormente los diarios de campo. Este procedimiento permitió un acercamiento progresivo a los datos, favoreciendo la identificación de regularidades y particularidades en cada grupo.

Durante esta fase, se emplearon referentes teóricos como guía analítica entre ellos, los *lugares de memoria* (Jelin, 2002) y los *marcos sociales de la memoria* (Halbwachs, 2004), los cuales orientaron la identificación de unidades de sentido en los discursos. Paralelamente, emergieron códigos asociados a experiencias y transformaciones del contexto rural, tales como la *disonancia tecnológica*, la *nostalgia del mando* -entendida como la pérdida de prácticas de trabajo comunitario- y la *resistencia al olvido intergeneracional*.

Ejemplos de este proceso pueden observarse en los anexos (ver Anexos 4 y 7), donde se presenta la codificación inicial de fragmentos de entrevistas y registros etnográficos.

- **Codificación axial:** Organización de los códigos en categorías temáticas

En un segundo momento, se procedió a la organización de los códigos en una matriz de análisis integrada, en la cual se articularon los datos provenientes de las distintas poblaciones y técnicas de recolección. Este ejercicio permitió agrupar los códigos en familias a partir de relaciones de similitud, contraste y complementariedad.

Para ello, se utilizaron cuatro grandes bloques de sentido definidos en la investigación, lo que facilitó la estructuración de los ejes temáticos. En esta fase, códigos como “pérdida de prácticas agrícolas”, “transformaciones en la vida comunitaria”, “uso limitado de tecnologías” o “recuerdos asociados al territorio” fueron reorganizados en categorías más amplias, evidenciando tensiones entre tradición y cambio.

La matriz de análisis (ver Anexo 4) ilustra este proceso de agrupación y permite visualizar la densidad y recurrencia de los códigos en los distintos grupos participantes.

- **Codificación selectiva:** integración e interpretación

Finalmente, se desarrolló la codificación selectiva, orientada a la integración de los hallazgos y a la construcción de las categorías centrales de análisis. Estas categorías constituyen núcleos interpretativos que articulan los distintos ejes temáticos y condensan los significados contruidos por los actores en torno a la memoria colectiva.

A continuación, se presentan las categorías centrales:

4.2.1 El territorio como cartografía de la vida y el recuerdo

Esta categoría comprende el territorio no solo como un espacio físico, sino como un entramado de significados, prácticas y experiencias que configuran la memoria colectiva. En coherencia con Maurice Halbwachs (1990), los recuerdos colectivos se encuentran anclados a imágenes espaciales que permiten su actualización en el presente, otorgando estabilidad a la memoria sin que esta se pierda. En este sentido, los relatos evidencian que lugares específicos - caminos, fincas, escuelas, ríos- funcionan como lugares de memoria (Jelin, 2002), donde se inscriben vivencias individuales y colectivas. En Laguna Azul, por ejemplo, la memoria del origen se vincula con la laguna homónima, descrita por habitantes tradicionales como un lugar “encantado” que albergaba relatos sobre riqueza y fenómenos inexplicables. Asimismo, espacios como el Alto de la Virgen operan como hitos simbólicos o marcas territoriales, en el sentido propuesto por Jelin y Langland (2003), al constituirse en soportes materiales de la memoria colectiva cuyo significado se reconfigura generacionalmente.

Desde esta perspectiva, el territorio aparece como una “cartografía viva” en la que se entrelazan pasado y presente, configurando procesos de identidad y pertenencia. Este proceso puede comprenderse también desde la noción de lugarización planteada por Andrea Fabri (2010), en la medida en que los espacios dejan de ser meros puntos geográficos para convertirse en escenarios de conmemoración y reflexión comunitaria.

No obstante, se evidencia una tensión intergeneracional significativa: mientras los adultos mayores conservan relatos históricos sobre la conformación del territorio, los estudiantes tienden a identificarlo desde su funcionalidad cotidiana. Por ejemplo, al construir la “Rosa de los vientos”, ubican el espacio en términos utilitarios “allá queda la tienda donde toman mis papás” o “allá quedan las vacas” (ver Anexo 2.D y 5.B), lo que sugiere un posible debilitamiento de la

memoria colectiva cuando no está presente la mediación de la escuela, la cual hace posible la resignificación del territorio. Como expresó uno de los padres de familia entrevistado:

El colegio les estaba infundiendo mucho eso, les dicen no tiren un papelito, lo recogen, cuidemos que esto es de nosotros. De pronto sería que el colegio les llevara más bien a conocer estas fuentes hídricas porque no todos los niños las conocen y que les enseñen cómo están naciendo el agua allí, cómo es todo ese proceso y que realmente es un proceso muy natural, muy purificativo de esas fuentes hídricas, pero pienso que es solamente tal vez llevarlos, que miren cómo pueden conservarlo. (Entrevista semiestructurada, Anexo 3.B.1, 2026).

4.2.2 La escuela como mediadora de la memoria colectiva

La escuela emerge como un escenario central en la transmisión, resignificación y, en algunos casos, tensión de la memoria colectiva. Desde la perspectiva de los actores, esta institución no solo cumple una función educativa formal, sino que se configura como un espacio de encuentro intergeneracional donde se negocian saberes, se recuperan relatos y se proyectan nuevas formas de comprensión del pasado (Ver anexos 3.C).

Este hallazgo se articula con la propuesta de Luis Gómez Tocarruncho y otros (2021), quienes plantean la existencia de una tensión entre la escuela legal determinada por lineamientos institucionales y la escuela vivida, construida desde las prácticas, afectos y territorialidades de la comunidad. Asimismo, en contextos rurales, el docente se posiciona frecuentemente como una de las principales, o incluso única presencias estatales, asumiendo un rol clave en la reconstrucción del tejido social y la memoria histórica (Orozco Gómez, 2022).

Los docentes, conscientes de esta situación, implementan estrategias pedagógicas contextualizadas, como el uso del territorio como recurso didáctico y la incorporación de saberes productivos locales, en consonancia con la pedagogía liberadora de Paulo Freire (2005), que promueve sujetos críticos y protagonistas de su realidad. Sin embargo, también se identifican limitaciones estructurales: el Proyecto Educativo Institucional (PEI) no incorpora de manera explícita -o lo hace de forma marginal- los saberes comunitarios y los procesos de memoria del territorio. Esta ausencia profundiza la brecha entre la escuela legal y la escuela vivida Gómez Tocarruncho y otros (2021) y se relaciona con lo señalado por Parra Triana y otros (2018),

quienes advierten una tendencia de los modelos educativos oficiales a priorizar estándares técnicos, invisibilizando las realidades del campo.

Aun así, emergen experiencias pedagógicas alternativas que buscan revertir esta situación, como aquellas centradas en la memoria local y el uso de estrategias reflexivas, por ejemplo, ejercicios tipo “museo comunitario”, en línea con lo propuesto por Santamaría-Rodríguez y otros (2019).

4.2.3 Transformaciones socioculturales y tensiones en la memoria

Esta categoría agrupa los cambios asociados a la modernización, el acceso a tecnologías y la reconfiguración de las dinámicas productivas, evidenciando tensiones entre continuidad y ruptura en la memoria colectiva. Uno de los hallazgos más relevantes es el tránsito de prácticas agrícolas basadas en la autosuficiencia hacia dinámicas marcadas por la dependencia del mercado y el uso de insumos químicos. Este proceso se relaciona con lo planteado por Mazoyer (2008), quien advierte que la liberalización agrícola ha debilitado la soberanía alimentaria y ha generado dependencia de lógicas globales. En este contexto, la denominada *nostalgia del mando* refleja la pérdida de prácticas colectivas de trabajo solidario, evidenciando una fractura en el tejido social (ver Anexo 3.A y 3.B).

A su vez, estos cambios impactan la identidad campesina, la cual, como señalan Acuña-Rodríguez y otros (2022) se construye históricamente a partir de prácticas productivas tradicionales. Su transformación o debilitamiento implica también una reconfiguración identitaria. No obstante, el campesinado no puede entenderse como un sujeto rezagado, sino como portador de saberes y prácticas propias, cuya lógica no depende exclusivamente del mercado (Edelman, 2022).

Paralelamente, emerge la irrupción tecnológica como un factor que contribuye a procesos de ruptura cultural dentro de las comunidades rurales. Los relatos evidencian transformaciones en las formas de interacción, transmisión de saberes y apropiación del territorio, generando tensiones entre prácticas tradicionales y nuevas dinámicas asociadas a la tecnología. Desde la perspectiva de Catherine Walsh (2009), estas situaciones pueden interpretarse como expresiones de desplazamiento de saberes locales por modelos culturales hegemónicos que adquieren mayor visibilidad y legitimidad. Sin embargo, también se identifican formas de resistencia, en la medida

en que los campesinos buscan preservar sus prácticas, conocimientos y formas de vida frente a las presiones derivadas de la globalización (Pinto, 2016).

4.2.4. Resistencia al olvido y memoria intergeneracional

Los hallazgos muestran que la memoria colectiva no desaparece, sino que se reconfigura a través de prácticas de resistencia simbólica y cultural. En coherencia con Maurice Halbwachs (1990), la memoria se construye socialmente y se transforma en función de las dinámicas colectivas.

La resistencia al olvido intergeneracional se expresa en relatos orales, prácticas cotidianas y esfuerzos conscientes por transmitir saberes a las nuevas generaciones. Estas prácticas evidencian que la memoria no es un legado pasivo, sino una construcción activa que implica reinterpretación y disputa de significados. En este proceso, las marcas territoriales (Jelin y Langland, 2003) adquieren un papel fundamental como vehículos materiales de la memoria, aunque su sentido permanece abierto a nuevas interpretaciones. Así, las nuevas generaciones no solo heredan la memoria, sino que la resignifican desde sus propias experiencias, configurando un diálogo permanente entre pasado y presente.

En conjunto, este proceso analítico permitió transitar desde la identificación inicial de códigos hacia la construcción de una interpretación integrada, evidenciando que la memoria colectiva en contextos rurales se configura como un fenómeno dinámico, situado y en constante resignificación. Los relatos de los participantes muestran que esta memoria se encuentra atravesada por diversas tensiones, particularmente entre las generaciones que evocan formas tradicionales de convivencia, trabajo comunitario y participación en celebraciones colectivas, y aquellas que han crecido en escenarios marcados por rupturas culturales, tecnológicas y nuevas dinámicas sociales. Estas diferencias no solo expresan maneras distintas de recordar el pasado, sino también posiciones diversas frente a los cambios que experimenta el territorio. En este sentido, la memoria colectiva emerge como un espacio de disputa y negociación de significados, donde convergen sentimientos de pérdida, esfuerzos por preservar prácticas culturales y procesos de adaptación a las nuevas realidades socioculturales.. Esta situación se refleja en el relato de uno de los participantes entrevistados, quien en su condición de párroco señala:

Yo puedo hablar de hace 25 años que lo vi, donde se conocía todo mundo con todo mundo, sabían cosas, había una fiesta, una celebración, bien sea religiosa o cultural, y la gente se reunía, compartía, ahora no, ahora es muy solitario, cada uno en lo suyo y a mí me cuestiona y a veces me llama la atención ver cómo, por ejemplo desde mi punto de vista, que se termina la celebración y uno sale a la puerta y ya no hay nadie, todo el mundo se guarda en su casa, todo el mundo sale y se guarda. Antes se veía como que la gente compartía ahí en el atrio, en el parque, hacían como un poquito más de ruido por ahí, ahora no. (Entrevista semiestructurada, Anexo 3.A.2, 2026).

4.3 Contraste con la pregunta de investigación

¿Cómo se construyen y significan los procesos de memoria colectiva en las comunidades educativas rurales de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca)?

Los hallazgos permiten responder a la pregunta central de investigación:

1. La memoria está viva pero debilitada en su transmisión intergeneracional.
2. La escuela se configura como el principal espacio de mediación.
3. La significación de la memoria requiere su articulación con prácticas productivas y educativas contemporáneas.

Los hallazgos permiten establecer una relación directa con la pregunta central de la presente investigación, en tanto evidencian que la memoria colectiva en los contextos rurales estudiados no ha desaparecido, pero sí enfrenta un proceso de debilitamiento en su transmisión intergeneracional. Esta situación se manifiesta en la discontinuidad de prácticas, relatos y saberes que históricamente han configurado la vida comunitaria, lo que sugiere una transformación en las formas de apropiación de la memoria.

En este escenario, la escuela emerge como un espacio privilegiado de mediación, no solo por su función formativa, sino por su capacidad de articular saberes locales con contenidos escolares. Desde allí, se posibilita la recuperación de narrativas comunitarias y su resignificación desde el escenario pedagógico, configurándose como un puente entre generaciones. Sin embargo, esta posibilidad no se concreta de manera automática, sino que depende de la intencionalidad pedagógica y del reconocimiento de los actores locales como portadores legítimos de conocimiento.

De esta manera, los resultados muestran que la resignificación de la memoria colectiva

exige su articulación con las dinámicas que hoy se dan en el territorio, particularmente con las prácticas productivas que hoy configuran la vida del campo. Esta relación permite no solo actualizar el sentido de la memoria, sino también pensar en ella como un recurso para la construcción de futuro, evitando su reducción a un ejercicio solamente evocativo. En este sentido, recordar trasciende lo individual para constituirse en un acto político, en tanto implica disputar sentidos frente a las lógicas de olvido y homogenización cultural (Jelin, 2002). De este modo, la memoria colectiva se posiciona como un campo de tensión y posibilidad, donde se dan procesos de resistencia, identidad y continuidad sociocultural en los territorios rurales.

4.4 Relación con el contexto y reflexiones finales

El contexto de relativo aislamiento geográfico que caracteriza tanto la inspección de Laguna Azul (Ubalá) como la vereda La Trinidad (Guasca), sumado a la incidencia progresiva de actividades extractivas y a la reconfiguración de las economías rurales, ha transformado de manera significativa las dinámicas comunitarias. Históricamente, estas comunidades se han estructurado en torno a prácticas agrícolas de subsistencia, formas de trabajo solidario, como el “mando”, y una relación estrecha con el territorio como espacio de vida, producción y memoria. En este sentido, como plantea Maurice Halbwachs (1990), la memoria colectiva se encuentra anclada a los marcos sociales y espaciales que le dan sentido; su transformación implica, por tanto, una reconfiguración de los modos en que las comunidades recuerdan y se reconocen.

Los relatos de los participantes evidencian que estas transformaciones también se reflejan en las prácticas productivas y en la transmisión intergeneracional de saberes. Un docente señaló que, a través de actividades escolares, los estudiantes dialogan con los habitantes más antiguos de la vereda para reconstruir experiencias relacionadas con los cultivos, las herramientas de trabajo y las formas de vida del pasado. Estos intercambios permiten reconocer cambios significativos en la economía local, como el tránsito de cultivos destinados principalmente al autoconsumo hacia una producción orientada al mercado. Asimismo, los jóvenes participan de manera directa en las dinámicas productivas de sus comunidades mediante trabajos ocasionales en labores agrícolas, lo que les permite comprender las condiciones económicas del territorio y vincular su experiencia cotidiana con la memoria de las transformaciones rurales (Entrevista semiestructurada, Anexo 3.C.1, 2026).

En el momento actual, se evidencia un desplazamiento de estas prácticas hacia lógicas más vinculadas al mercado, lo que incide directamente en la configuración de la identidad campesina y en los procesos de transmisión de saberes. Este fenómeno se relaciona con lo planteado por Mazoyer (2008), quien advierte que la liberalización agrícola debilita la autosuficiencia y genera dependencia de dinámicas externas, afectando las formas tradicionales de producción y organización social.

En el ámbito escolar, esta transformación se expresa en una tensión entre la cultura escolar institucional, marcada por lineamientos curriculares estandarizados, y la cultura comunitaria local. La historia de los grupos observados da cuenta de una escuela que, aunque constituye uno de los pocos espacios de encuentro intergeneracional, no siempre logra integrar de manera sistemática los saberes del territorio lo que representa una tensión que en este estudio se evidencia en la limitada incorporación de la memoria y los saberes locales en las prácticas institucionales. A ello se suma lo planteado por Parra Triana y otros (2018), quienes advierten que los modelos educativos oficiales tienden a priorizar estándares técnicos, invisibilizando las realidades del campo.

Desde la observación participante, desarrollada en espacios como el aula, las actividades pedagógicas contextualizadas y los ejercicios de reconstrucción territorial (por ejemplo, la elaboración de la “Rosa de los vientos”) se evidenció que las nuevas generaciones reconocen el territorio principalmente como un espacio de uso cotidiano, asociado a actividades inmediatas (la tienda, la finca, los animales), pero muestran un conocimiento limitado de su dimensión histórica y simbólica. Este hallazgo resulta significativo si se tiene en cuenta que, como plantea Elizabeth Jelin (2002), los *lugares de memoria* condensan sentidos colectivos que requieren ser activados y transmitidos para no perder su significado en el tiempo.

En este escenario, la mediación pedagógica adquiere un papel central. Las estrategias implementadas basadas en el diálogo, la evocación de relatos y el reconocimiento del entorno como recurso didáctico, permitieron generar procesos de cuestionamiento y resignificación en los estudiantes. Estas prácticas se articulan con la pedagogía crítica de Paulo Freire (2005), que concibe la educación como un proceso dialógico en el que los sujetos construyen conciencia sobre su realidad y su capacidad de transformarla.

No obstante, es importante reconocer que la presencia del investigador en el campo también favoreció la producción de la información. La participación en las actividades escolares y comunitarias, así como la interacción directa con los actores, pudo haber favorecido la aparición de ciertos discursos especialmente aquellos orientados a la recuperación de la memoria y, al mismo tiempo, influido en la forma en que los participantes respondieron a las propuestas investigativas. Esta reflexión permite comprender que los datos se construyen en el proceso investigativo y adquieren sentido en relación con el contexto, las experiencias de los participantes y las interpretaciones desarrolladas durante el análisis.

En este marco, la recuperación de la memoria colectiva no puede reducirse a un ejercicio nostálgico centrado en la evocación del pasado. Por el contrario, debe constituirse como una pedagogía situada, capaz de articular los saberes tradicionales con las nuevas realidades del contexto rural. Esta perspectiva dialoga con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre la *ecología de saberes*, la cual plantea la necesidad de reconocer la coexistencia y el valor de múltiples formas de conocimiento.

En este sentido, la identidad campesina, aunque tensionada por procesos de modernización, globalización y cambio generacional, continúa siendo un eje fundamental para la construcción de futuros sostenibles en el territorio. Como señalan Acuña-Rodríguez y otros (2022), dicha identidad se configura a partir de prácticas productivas y saberes locales que, lejos de desaparecer, se transforman y resisten en contextos de cambio, reafirmando el carácter dinámico de la memoria colectiva.

Capítulo V: Hallazgos, conclusiones y recomendaciones

En correspondencia con el plan de trabajo y el diseño metodológico propuesto, la investigación logró desarrollar de manera secuencial las etapas previstas, que incluyeron la sensibilización a la comunidad y a la institución educativa, la gestión de permisos y el acercamiento con directivos y líderes comunitarios, así como la socialización y firma de consentimientos informados con los participantes y sus acudientes. Posteriormente, se llevó a cabo el diseño, revisión y ajuste de los instrumentos entrevistas semiestructuradas y diario de campo, junto con una aplicación piloto que permitió realizar ajustes metodológicos. El trabajo de campo comprendió la implementación de entrevistas, observación participante, recorridos pedagógicos y el registro en diarios de campo, con la participación de 3 docentes, 5 padres de

familia y 5 habitantes tradicionales de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca). Finalmente, se desarrollaron las fases de transcripción, organización y sistematización de la información, seguidas de un proceso de codificación, categorización y análisis de contenido, que culminó con la triangulación de los datos y la construcción de los hallazgos. Como resultado de este proceso analítico, se identificaron cuatro categorías centrales: El territorio como cartografía de la vida y el recuerdo, La escuela como mediadora de la memoria colectiva, Transformaciones socioculturales y tensiones en la memoria y Resistencia al olvido y memoria intergeneracional, las cuales se constituyen en el eje articulador para interpretar los resultados, dar respuesta a los objetivos de investigación y comprender la pregunta orientadora del estudio.

5.1. Hallazgos y discusiones

En coherencia con el enfoque de corte etnográfico interpretativo que orienta esta investigación, la respuesta a la pregunta de investigación no se plantea en términos de verificación, sino como una comprensión situada de los significados construidos por los actores sociales. A partir del diálogo con habitantes tradicionales, docentes, estudiantes y familias de la inspección de Laguna Azul (Ubalá) y la vereda La Trinidad (Guasca), se interpreta que la memoria colectiva no se configura como un archivo estático del pasado, sino como un proceso vivo, relacional y dinámico que se construye en la cotidianidad, en estrecha articulación con el territorio y las prácticas campesinas.

Desde la perspectiva émica, la memoria se encuentra profundamente anclada a experiencias vividas, relatos compartidos y usos simbólicos del espacio. No obstante, su significación actual se sitúa en un campo de tensiones: por un lado, se reconocen valores asociados al pasado, como la solidaridad, el trabajo comunitario y la autosuficiencia, y por otro, emergen transformaciones vinculadas a lógicas de mercado, cambios tecnológicos y reconfiguraciones en las formas de relación social.

En este contexto, la investigación permite comprender que la memoria colectiva se resignifica en la interacción entre generaciones, evidenciando una brecha en su transmisión, pero también posibilidades de reconstrucción. La escuela, en tanto espacio social, emerge como un escenario privilegiado de mediación, donde se negocian, reinterpreta y, en algunos casos, se revitalizan los sentidos del pasado frente a las dinámicas contemporáneas. Desde una lectura

etnográfica, los hallazgos no se entienden como resultados aislados, sino como tramas de sentido que configuran la experiencia social de la memoria en los territorios estudiados.

Desde el plano teórico, la investigación reafirma la pertinencia de comprender la memoria colectiva como un proceso social, situado y en constante disputa, en consonancia con perspectivas críticas que la reconocen como un espacio de construcción política y cultural. En esta línea, los hallazgos dialogan con los planteamientos de Maurice Halbwachs (1990), quien sostiene que la memoria se construye en marcos sociales vinculados al espacio, así como con Elizabeth Jelin (2002), para quien los sentidos del pasado se configuran en escenarios de tensión y resignificación. Esto se evidencia en la investigación al identificar cómo el territorio, la escuela y las prácticas comunitarias operan como escenarios donde la memoria se activa, se transforma y, en algunos casos, se debilita.

Asimismo, los resultados permiten establecer puntos de encuentro con investigaciones previas que han abordado la relación entre memoria, ruralidad y educación. En particular, se confirma lo señalado por Acuña-Rodríguez y otros (2022), en cuanto a que la identidad campesina se construye a partir de prácticas productivas tradicionales, las cuales, al verse transformadas por dinámicas de mercado, generan procesos de reconfiguración identitaria. Este hallazgo se relaciona directamente con la categoría de *transformaciones socioculturales*, donde la pérdida de prácticas como el trabajo comunitario y la autosuficiencia alimentaria evidencia tensiones entre tradición y modernidad.

De igual manera, los resultados coinciden con los planteamientos de Mazoyer (2008), quien advierte sobre los efectos de la liberalización agrícola en la pérdida de autonomía campesina, así como con Pinto (2016), quien señala que, frente a estos procesos, las comunidades desarrollan formas de resistencia para preservar sus modos de vida. En el estudio, esta resistencia se expresa en la persistencia de prácticas culturales, en la transmisión intergeneracional de saberes y en los esfuerzos por mantener vínculos simbólicos con el territorio, lo que se articula con la categoría de *resistencia al olvido y memoria intergeneracional*.

En el ámbito educativo, los hallazgos refuerzan lo planteado por Luis Gómez Tocarruncho y otros (2021), en relación con la tensión entre la *escuela legal* y la *escuela vivida*, evidenciada

en la limitada incorporación de los saberes locales en el currículo formal. Asimismo, se vinculan con lo expuesto por Parra Triana y otros (2018), quienes critican la tendencia de los modelos educativos a priorizar estándares técnicos en detrimento de la contextualización. No obstante, también se identifican experiencias que dialogan con propuestas pedagógicas alternativas, como las señaladas por Santamaría-Rodríguez y otros (2019), en las que la escuela se configura como un espacio de reconstrucción de la memoria a partir de metodologías participativas.

Finalmente, la investigación valida la etnografía en contexto educativo como una vía pertinente para acceder a los significados construidos por los actores, reconociendo la centralidad de sus voces en la producción de conocimiento. En coherencia con la perspectiva de Paulo Freire (2005), este enfoque permite comprender la educación no como un proceso de transmisión unidireccional, sino como un espacio de diálogo, reflexión y transformación, donde la memoria colectiva se constituye en un recurso fundamental para la construcción de sentidos en contextos rurales.

No obstante los hallazgos permiten evidenciar que los procesos de transmisión de la memoria no se desarrollan de manera homogénea ni exenta de tensiones. Los relatos de los participantes muestran diferencias en las formas de valorar el pasado, interpretar los cambios del territorio y proyectar el futuro de la comunidad. Mientras algunos actores enfatizan la importancia de preservar prácticas, saberes y formas tradicionales de convivencia, otros reconocen la necesidad de adaptarse a nuevas dinámicas económicas, tecnológicas y culturales. En este sentido, la memoria colectiva emerge como un espacio de negociación de significados en el que se unen relaciones de poder, tensiones simbólicas y diferentes maneras de comprender la identidad rural. Lejos de constituir un relato único, la memoria se configura como un proceso dinámico en el que se entrecruzan continuidades, transformaciones y resistencias frente a los cambios que atraviesan el territorio.

5.2. Conclusiones

En conclusión, desde una perspectiva etnográfica, los hallazgos no se conciben como datos aislados, sino como construcciones de sentido que emergen de las experiencias, narrativas e interacciones de los actores en los territorios estudiados. En este marco, los resultados permiten comprender cómo la memoria colectiva se configura, se transmite y se resignifica a partir de las

dinámicas sociales, culturales e históricas presentes en cada comunidad. A continuación, se presentan los principales hallazgos derivados del proceso investigativo.

El territorio como espacio de memoria vivida

El territorio se configura como un eje estructurante de la memoria colectiva en estas comunidades. Más allá de su dimensión geográfica, es comprendido por los actores como un espacio cargado de significados, donde se inscriben relatos, prácticas y experiencias intergeneracionales. Los denominados “lugares de memoria” -como la laguna de Laguna Azul, el Alto de la Virgen o las lagunas de Siecha- (Ver anexo 4.B) operan como referentes simbólicos que condensan historia, identidad y pertenencia. Sin embargo, se evidencia una diferencia generacional en su apropiación: mientras los adultos mayores los narran desde una dimensión histórica y mítica, las nuevas generaciones los reconocen principalmente desde su funcionalidad cotidiana.

Esta tensión sugiere un proceso de reconfiguración de los sentidos del territorio, que plantea desafíos para la continuidad de la memoria colectiva.

- **Transformaciones en el tejido social: Entre la memoria y el cambio**

Uno de los hallazgos más significativos es la evocación constante, por parte de los habitantes tradicionales, de prácticas comunitarias asociadas al trabajo solidario, conocido localmente como “mando” (Ver anexo 4.A). Desde sus relatos, el “mando” no solo representa una forma de trabajo, sino una expresión de cohesión social y de organización comunitaria. Su progresiva desaparición es interpretada como una fractura en el tejido social, asociada a la consolidación de lógicas individualistas y a la monetización de las relaciones. Esta transformación no es comprendida únicamente como pérdida, sino como un proceso complejo en el que confluyen factores estructurales como el mercado, el ausentismo estatal y los cambios en las dinámicas productivas.

- **Reconfiguración de las prácticas campesinas**

Los relatos evidencian una transición en las formas de producción agrícola, pasando de prácticas tradicionales basadas en la autosuficiencia a modelos dependientes de insumos externos y del mercado. Esta transformación no se limita al ámbito económico, sino que implica una reconfiguración cultural del sentido del trabajo y de la relación con la tierra. Mientras los adultos mayores valoran los saberes tradicionales

como parte fundamental de la vida campesina, algunos jóvenes los perciben como prácticas asociadas a la dureza y a la falta de oportunidades, lo que configura una tensión entre continuidad y cambio que incide directamente en la transmisión de la memoria colectiva (Ver anexo 4.A y 4.B).

- **Tecnología, cotidianidad y nuevas formas de relación**

La incursión tecnológica, particularmente a través del uso del celular, aparece en los relatos como un elemento ambivalente. Por un lado, amplía el acceso a la información; por otro, transforma las formas de interacción social (Ver anexo 4).

Los actores identifican una disminución en los espacios de encuentro comunitario y en las prácticas de oralidad, lo cual incide en la manera como se transmite la memoria. Este fenómeno puede interpretarse como una disonancia entre formas tradicionales y contemporáneas de socialización, que reconfigura los procesos de construcción de sentido.

- **La escuela como espacio de mediación y resignificación**

En medio de estas tensiones, la escuela emerge como un actor clave. Desde las prácticas pedagógicas observadas, se evidencia un esfuerzo por articular los saberes locales con el currículo formal, en una lógica cercana a la *ecología de saberes*. Experiencias como proyectos ambientales, emprendimientos rurales y uso pedagógico del territorio permiten resignificar la identidad campesina y generar espacios de diálogo intergeneracional. Así, la escuela no solo transmite conocimientos, sino que se configura como un escenario de producción cultural, donde la memoria colectiva puede ser reconstruida y proyectada hacia el futuro.

5.3.1. Recomendaciones

5.3.1.1. Transformación del Currículo y el PEI (Hacia una Educación Situada)

Es fundamental que la escuela rural avance de la escuela tradicional o legal (normativa y estandarizada) a la escuela vivida.

Integración curricular: No se debe ver lo local como un ajeno a la escuela, sino como un eje articulador en áreas como Ciencias Sociales, mediante la reconstrucción de mapas comunitarios y el análisis de lugares de memoria como: lagunas, montañas y caminos simbólicos.

Autonomía alimentaria desde la escuela: En el cual se implementen transformaciones técnicas en las prácticas agrícolas de tal manera que la autosuficiencia gane terreno ante la progresiva dependencia del mercado, para analizar estos cambios y reflexionar sobre cómo cuidar el territorio y promover prácticas agrícolas sostenibles.

Ajuste institucional: Se recomienda revisar los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y los Manuales de Convivencia para que incorporen explícitamente el reconocimiento del habitante tradicional o adulto mayor y la valoración de la tradición oral como principios orientadores.

5.3.1.2. Institucionalización del Diálogo Intergeneracional

Considerando que la memoria colectiva se encuentra viva, pero debilitada en su transmisión hacia los jóvenes, la escuela podría actuar como un punto de mediación.

Círculos de la palabra: Crear espacios permanentes donde los abuelos y habitantes tradicionales asistan al aula para narrar la historia local, evitando que la memoria se reduzca a una evocación nostálgica y se convierta en un recurso vivo de identidad.

Narrativa testimonial como herramienta pedagógica: Utilizar el testimonio para que los estudiantes puedan reconocer las voces y experiencias de quienes han sido invisibilizados, favoreciendo el desarrollo de una conciencia histórica frente a las realidades del territorio y sus dinámicas.

5.3.1.3. El Territorio como cartografía viva para el aprendizaje

El territorio no es únicamente un espacio físico, sino un lugar cargado de significados, experiencias y saberes que pueden ser abordados desde la enseñanza.

Recorridos pedagógicos: Promover salidas de campo a sitios emblemáticos como: la laguna de Laguna Azul y la artificial, el Alto de la Virgen etc. para que los niños dejen de percibir el espacio solo desde su funcionalidad cotidiana (donde están las vacas o la tienda) y reconozcan sus dimensiones históricas, culturales y simbólicas.

Lugarización: Fomentar procesos de apropiación simbólica donde los estudiantes identifiquen y marquen sus propios referentes territoriales, fortaleciendo el arraigo y el sentido de pertenencia.

5.3.1.4. Fortalecimiento de la Identidad cultural Campesina

Es necesario cuestionar las ideas que relacionan lo rural con el atraso, mediante una ecología de saberes que reconozca la diversidad de conocimientos presentes en el territorio.

Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP): Impulsar proyectos escolares que rescaten técnicas tradicionales como el uso de herramientas manuales o semillas orgánicas, dialogando con tecnologías actuales, para resignificar el campo como un proyecto de vida digno y sostenible.

Recuperación del “Mando”: Promover actividades de trabajo colaborativo y solidario en la escuela que tomen como modelo el espíritu del "mando" campesino, contrarrestando el individualismo predominante derivado de la lógica del mercado.

5.3.1.5. Compromiso Ético-Político del Docente Rural

Reconocer al docente no solo como quien enseña conocimientos, sino también como una persona que contribuye a fortalecer los vínculos y la vida comunitaria.

Pensar y mejorar la práctica educativa: Es importante que los docentes dediquen espacios para reflexionar sobre su labor educativa. Llevar diarios de campo o realizar evaluaciones continuas sobre su práctica pedagógica puede ayudarles a reconocer que aspectos del territorio, su memoria y sus saberes están siendo incluidos o dejados de lado en el aula.

Liderazgo comunitario y participación territorial: Se recomienda que las instituciones educativas y las entidades territoriales promuevan procesos de formación y participación comunitaria que permitan a los docentes liderar iniciativas de recuperación de la memoria local, articulando los saberes de estudiantes, familia y actores comunitarios en la construcción de propuestas pedagógicas contextualizadas.

5.4. Limitaciones del estudio

En coherencia con el enfoque cualitativo, los resultados de esta investigación deben comprenderse desde su carácter contextual y situado en el territorio rural.

Entre las principales limitaciones se identifican:

- El alcance geográfico específico, que no permite generalizaciones amplias.
- Las condiciones de conectividad, que restringieron algunos procesos de seguimiento.

- El tiempo de trabajo de campo, que, aunque significativo, resulta limitado frente a la profundidad de las memorias abordadas.
- La presencia de temas sensibles (como conflicto armado o dinámicas extractivas), que en algunos casos generaron silencios o reservas en los participantes.

5.5. Proyecciones para futuras investigaciones

A partir de los hallazgos, emergen líneas de investigación que pueden profundizar en la comprensión de la memoria en contextos rurales:

- Estudios sobre la relación entre extractivismo y memoria territorial.
- Análisis sobre trayectorias de jóvenes rurales.
- Investigaciones sobre tecnologías digitales para transformarlos en herramientas activas de registro y difusión de la memoria.
- Exploraciones desde pedagogías decoloniales en contextos rurales.

Referencias

- Acuña-Rodríguez, O. Y., Acuña-Rodríguez, B. O., Albesiano-Fernández, L. E., Pinzón-Camargo, L. C., & Cobo-Mejía, E. A. (2022). Identidad y familia campesina en torno a la producción de queso en el municipio de Paipa (Colombia). *Mundo Agrario*, 22(51), e177. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84570327008> redalyc.org
- Alegria-Licuime, L., Acevedo-Méndez, P., & Rojas-Sancristoful, C. (2018). Patrimonio cultural y memoria. El giro social de la memoria. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (34), 21–35. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-03>
- Altheide, D. L. (1987). *Ethnographic content analysis*. *Qualitative Sociology*, 10(1), 65–77. <https://doi.org/10.1007/BF00988269>
- Arévalo, J. M. (2012). El patrimonio como representación colectiva: La intangibilidad de los bienes culturales. *Andes. Antropología e Historia*, 23(2), 155-176. <https://portalderevistas.unsa.edu.ar/index.php/Andes/article/view/142/131>
- Avella Romero, C. V. (2024). Reminiscencias del Sumapaz: imágenes de vida, lucha y resistencia campesina [Trabajo de grado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9032>
- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409–430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos: La investigación en ciencias sociales*. Norma.
- Bravo Espitia, A., Nizo Toro, L., & Lorduy Flórez, M. B. (2020). Museo y territorio: una mirada a la construcción de la memoria cultural de la región del Sumapaz [Trabajo de

- especialización, Corporación Universitaria Minuto de Dios].
<https://hdl.handle.net/10656/12338>
- Caycedo, A., Nigrinis, M. C., Rodríguez-Romero, J. D., López-López, W., & Cavalli, S. (2022). Una perspectiva transgeneracional de la memoria colectiva en el contexto histórico colombiano. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 18(2).
<https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/diversitas/article/view/8208?utm.com>
- De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social. Siglo XXI Editores.
https://books.google.com.co/books/about/Una_epistemolog%C3%ADa_del_sur.html?id=NUkIOAId42sC&redir_esc=y
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Trilce.
<https://artes.unc.edu.ar/files/boaventura2.pdf>
- Domínguez, J. A., & Quintero, F. (2019). Pedagogía de la memoria e historia del tiempo reciente: Un diálogo entre la pedagogía, la memoria y la historia. *AGO.USB*, 19(1), 253–278. Universidad de San Buenaventura, Medellín
<https://revistas.usb.edu.co/index.php/Agora/article/view/4129?utm.com>
- Edelman, M. (2022). ¿Qué es un campesino? ¿Qué son los campesinados? Un breve documento sobre cuestiones de definición. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 153–173.
<https://doi.org/10.22380/2539472X.2130>
- Escobar, A. (2013). En el trasfondo de nuestra cultura: La tradición racionalista y el problema del dualismo ontológico. *Tabula Rasa*, (18), 15–42.
<https://www.redalyc.org/pdf/396/39629177001.pdf>
- Fabri, S. (2010). Reflexionar sobre los lugares de memoria: Los emplazamientos de memoria como marcas territoriales. *Geograficando*, 6(6), 101–118. Universidad Nacional de La Plata.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4745/pr.4745.pdf?utm.com
- Fals Borda, O. (1986). El turno de los violentos. En *Historia doble de la Costa: Retorno a la tierra* (Vol. 4). Carlos Valencia Editores.

<https://es.scribd.com/document/145110125/304-Historia-Doble-de-La-Costa-Tomo-IV-Retorno-a-La-Tierra-Orlando-Fals-Borda>

Figurelli, F. (2008). Rozando la memoria: Memoria y trabajo entre campesinos “sin tierra”. Avá. *Revista de Antropología*, (12), 27-42. <https://hdl.handle.net/20.500.12219/1632>

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gómez Montañez, P. F., & Reyes Albarracín, F. L. (2012). Memoria y narración: urdimbre de las identidades colectivas. *Hallazgos*, 9(17).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835215006>

Gómez Tocarruncho, F. Y., Bustos Velazco, E. H., & Reyes Roncancio, J. D. (2021). La escuela rural, un espacio socialmente construido de posible resistencia territorial: miradas del territorio desde el papel de una docente rural. *Territorios*, (44 Especial), 1–27.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9032>

Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
<https://dn721800.ca.archive.org/0/items/HALBWACHSM.LaMemoriaColectiva/HALBWACHS%2C%20M.%20La%20memoria%20colectiva.pdf>

Hernández Ramírez, V. (2005). M. Halbwachs. La memoria colectiva. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 1(7). <https://atheneadigital.net/article/view/n7-hernandez-2>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill Education.
https://posgrado.unam.mx/mesoamericanos/uploads/docs/3%20Hernandez,%20Sampieri_Metodologia%20de%20la%20Invest.pdf

Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI Editores.
https://www.academia.edu/33623076/Los_trabajos_de_la_memoria_Elizabeth_Jelin_pdf

Labra, P., Montenegro, G., Iturra, C., & Fuentealba, R. (2005). La investigación-acción como herramienta para lograr coherencia de acción en el proceso de práctica profesional durante la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 31(2), 137–143. Universidad Austral de Chile. <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173519073009.pdf?>

- Leiva Olivencia, J. J. (2013). Bases conceptuales de la educación intercultural. De la diversidad cultural a la cultura de la diversidad. *Foro de Educación*, 11(15), 169–197.
<https://doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.008>
- Maurial Mackee, M., Bardales Mendoza, O., & Alonso Yábar, R. (2022). Discursos y prácticas pedagógicas sobre la diversidad en aulas de escuelas de educación básica rural multigrado. *Educación*, 31(61), 129-148. <https://doi.org/10.18800/educacion.202202.007>
- Mejía, M. R. J. (2014). La Educación Popular: Una construcción colectiva desde el Sur y desde abajo. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22 (62).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2010). *Investigación etnográfica*. Universidad Autónoma de Madrid. <https://es.scribd.com/document/515206744/Murillo-y-Martinez-2010-Investigacion-Etnografica>
- Nora, P. (2008). *Los lugares de la memoria*. Trilce.
<https://dn720006.ca.archive.org/0/items/nora-pierre.-los-lugares-de-la-memoria-ocr-2008/Nora%2C%20Pierre.%20%20Los%20lugares%20de%20la%20Memoria%20%5Bocr%5D%20%5B2008%5D.pdf>
- Ocampo López, J., (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86901005>
- Orozco Gómez, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. *Praxis & Saber*, 13(33), 88-103.
<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.13199>
- Parra Triana, A., Mateus Arbeláez, J., & Mora Cubillos, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52–65.
<https://revistas.upn.edu.co/index.php/NYN/article/view/8320?>

- Pérez Castaño, M. T. (2013). Investigar una experiencia para cuestionarnos. En L. Cendales & O. Torres Carrillo (Eds.), *Investigación educativa y pedagogía crítica* (pp. 73–84). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. <https://doi.org/10.17227/PYS.NUM49-8174>
- Pinto, L. H. (2016). Interdependencia económica mundial y procesos de resistencia campesina en un mundo globalizado: La experiencia de la Vía Campesina internacional. *Perseitas*, 4(2), 260–282. <https://doi.org/10.21501/23461780.2017>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós. <https://archive.org/details/rockwell-e.-la-experiencia-etnogra-fica.-histotia-y-cultura-en-los-procesos-educativos>
- Rodríguez Manotas, L. F., & Hernández Cassiani, R. D. (2020). Método de la consulta a la memoria colectiva y perspectivas de la investigación. En *Investigación cualitativa emergente: reflexiones y casos* (pp. 121-130). Editorial Universidad de Cartagena. <https://doi.org/10.21892/9789585547797.7>
- Rosas González, S. (2022). Alternativa pedagógica desde el sur: diálogo entre Paulo Freire, Frantz Fanon y Boaventura de Sousa Santos. *Praxis Educativa*, 26(3), 1–16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260302>
- Santamaría-Rodríguez, J. E., Nieto Bravo, J. A., & Quitián-Álvarez, E. A. (2019). Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes. Inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. *Revista Electrónica: Entrevista Académica (REEA)*, 1(4), 218-239. <http://www.eumed.net/rev/reea/agosto-19/investigacion-pedagogica.html>
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción*. Ariel. <https://www.redalyc.org/pdf/111/11101008.pdf>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tocancipá-Falla, J. (2006). El retorno de lo campesino: Una revisión sobre los esencialismos y heterogeneidades en la antropología. *Revista Colombiana de Antropología*, 41, 7-41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105015281001&>

Walsh, C. (2013). Capítulo I. Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir (pp. 23-68). Serie Pensamiento decolonial. Ediciones Abya-Yala
<https://caritascolombiana.org/wp-content/uploads/2016/10/Catherine-Walsh-Pedagog%C3%ADa-Decoloniales-Tomo-I.pdf?>

Yie Garzón, S. M. (2021). Aparecer, desaparecer y reaparecer ante el estado como “campesinos”. *Revista Colombiana de Antropología*, 58(1), 115-152.
<https://doi.org/10.22380/2539472X.2005>