

**Saberes enraizados: Proyecto educativo transversal para la integración de conocimientos
campesinos de la Zona de Reserva Campesina en la IED Integrada de Cabrera
(Cundinamarca), mediante la Investigación Acción en el Aula.**

**Daniel Esteban Álvarez Peña
William Fernando Vargas Valencia**

Nancy Esperanza Mateus Casas

**Universidad Santo Tomás
Facultad de Educación
Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Bogotá, 2026**

Resumen.

La presente investigación analiza las tensiones y diálogos entre el conocimiento escolar estandarizado y los saberes campesinos en la Institución Educativa Departamental (IED) Integrada de Cabrera, ubicada en la Zona de Reserva Campesina (ZRC) del municipio de Cabrera, en la región del Sumapaz. El estudio surge ante la persistente brecha epistemológica que invisibiliza los conocimientos territoriales en favor de currículos urbano céntricos y homogeneizantes. Desde un enfoque cualitativo y la metodología de Investigación-Acción en el Aula (IAA), se diseñó e implementó la "Cátedra Campesina" como un proyecto educativo transversal orientado a la construcción de territorialidades críticas, la recuperación de memorias e integración de saberes comunitarios en el currículo escolar, a través de instrumentos como diarios de campo, cartografía social, entrevistas y grupos focales.

Los hallazgos evidencian que la educación rural se encuentra atravesada por dinámicas de estandarización que tienden a descontextualizar los procesos de enseñanza, generando distanciamiento entre la escuela y la vida campesina. No obstante, a través de experiencias como la meliponicultura con abejas nativas, el monitoreo del oso andino mediante cámaras trampa, el intercambio de semillas, el trabajo en huertas escolares y los ejercicios de memoria territorial, se promovió el diálogo de saberes entre estudiantes, docentes y comunidad.

Se concluye que la transversalidad curricular y la validación de los saberes de las "mayoras" y sabedores locales no solo fortalece el arraigo territorial, sino que resignifica la identidad campesina, desplazando la noción del campo como un espacio de rezago hacia una opción de vida digna, soberana y políticamente consciente. En este sentido, esta praxis pedagógica se consolida como una apuesta por la re-existencia y justicia cognitiva en el contexto de la educación rural colombiana.

Palabras clave

Educación Rural, Saberes Campesinos, Investigación-Acción en el Aula (IAA), Territorialidad Crítica, Diálogo de Saberes, Currículo transversal, Zona de Reserva Campesina (ZRC).

Abstract

This research examines the tensions between standardized school knowledge (curriculum determined by authorities) and peasant knowledges (saberes campesinos—traditional, locally grounded knowledge) at the Institución Educativa Departamental (IED) Integrada de Cabrera. The school is in the Peasant Reserve Zone (ZRC, areas supporting rural populations) of Cabrera in Sumapaz. The study tackles the ongoing epistemological divide that renders territorial knowledge (local, experience-based knowledge) invisible and favors urban-centric, uniform curricula. Using a qualitative approach and Classroom Action Research (CAR), a participatory research method for educational improvement, the "Cátedra Campesina" (Peasant Studies) was designed and implemented as a cross-curricular project. The project centers on building critical territorialities (sense of place shaped by local realities), reclaiming memory, and integrating community knowledge into the curriculum. Methods included field diaries, social cartography (community-generated spatial mapping), interviews, and focus groups.

The findings show that rural education is affected by the dynamics of standardization. These dynamics tend to decontextualize teaching processes and create a rift between the school and peasant life. However, experiences such as meliponiculture with native bees, Andean bear monitoring using camera traps, seed exchanges, school gardens, and territorial memory exercises help close this gap. They promoted a dialogue of knowledges (diálogo de saberes) among students, teachers, and the community.

The study shows that curricular transversality and validating the knowledge of local mayoras (female elders respected for their wisdom and leadership) and traditional knowledge-bearers (those who maintain and share ancestral practices and cultural heritage) strengthen territorial attachment. They also redefine peasant identity, shifting the notion of the countryside from backwardness to dignity, sovereignty, and political awareness. This pedagogical practice shows a commitment to re-existence and cognitive justice in Colombian rural education.

Keywords:

Rural Education, Peasant Knowledges, Classroom Action Research, Critical Territoriality, Knowledge Dialogue

Tabla de contenido

Introducción	6
1. Capítulo I: Planteamiento del problema y Marco Teórico.	9
1.1 Planteamiento del Problema.	9
1.2 Objetivos	13
1.3 Justificación	13
1.4 Marco Teórico	16
2. Capítulo II: Diseño Metodológico	30
2.1 Enfoque Metodológico.	30
2.2 Contexto y Participantes	31
2.3 Instrumentos de Recolección de Datos	33
2.4 Plan de Acción	37
3. Capítulo III: Implementación y Reflexión	42
3.1 Desarrollo del Plan de Acción	42
3.2 Observaciones y ajustes del proceso	48
3.3 Análisis de datos y triangulación	52
4. Capítulo IV: Resultados y discusión.	55
4.1 Resultados	55
4.2 Análisis e Interpretación	58
5. Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones	65
5.1 Síntesis de Hallazgos	65
5.2 Propuestas de Mejora	67
5.3 Líneas Futuras de Investigación	70
6. Referencias	72
7. Anexos	78

Lista de tablas

Tabla 1 Matriz de Integración de áreas.	65
---	----

Introducción

El problema principal de esta investigación se sitúa en la persistente desconexión entre la propuesta curricular de la escuela formal colombiana y la realidad contextual del estudiante que la habitan. En la Institución Educativa Departamental (IED) Integrada de Cabrera, se observa una fragmentación donde el conocimiento escolar, a menudo estandarizado y descontextualizado, opera como un agente de desterritorialización. Esta problemática no es aislada; responde a un modelo educativo que ha priorizado lógicas urbanocéntricas, relegando el saber campesino a un plano anecdótico o técnico-productivo, despojado de su carga política y cultural.

Como señala Tovar (2019), la educación en estos contextos ha sido históricamente una imposición que ignora las epistemologías locales: "La educación rural ha sido pensada desde afuera y desde arriba, ignorando que el saber campesino constituye una forma legítima de interpretar y transformar el mundo" (p. 128). En este escenario, el estudiante rural se ve forzado a elegir entre el éxito académico que suele implicar el abandono de su identidad y su territorio o la permanencia en el campo bajo una etiqueta de rezago educativo. La investigación surge, entonces, como un esfuerzo por reconstruir ese tejido mediante la Investigación-Acción en el Aula (IAA), buscando que el "saber enraizado" de la Zona de Reserva Campesina (ZRC) deje de ser un contenido periférico y se convierta en el núcleo de la praxis pedagógica.

La relevancia de este estudio se fundamenta en la necesidad de transitar hacia lo que Boaventura de Sousa Santos denomina una "ecología de saberes", reconociendo que no existe justicia social global sin una justicia cognitiva global. En el contexto de la ZRC, la escuela tiene la responsabilidad ética de actuar como un actor territorial vital. La pertinencia de este proyecto se agudiza ante el panorama político actual de Colombia, donde el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos mediante el Acto Legislativo 001 de 2023 exige que la educación sea una herramienta de agenciamiento y no de asimilación.

Socialmente, la investigación es pertinente porque aborda el problema del desarraigo y la crisis del relevo generacional en el campo. Al integrar proyectos como la meliponicultura y el monitoreo del oso andino, la escuela no solo enseña contenidos biológicos, sino que promueve una ética del cuidado y una defensa activa del territorio frente a modelos extractivistas.

Pedagógicamente, la importancia reside en la transformación del rol docente. Siguiendo a Stenhouse (1985), esta propuesta apuesta por el profesor como un investigador de su propia práctica, capaz de convertir el currículo en un proceso de descubrimiento: "El currículo es el



medio a través del cual el profesor puede aprender su arte. Es el medio a través del cual puede adquirir conocimiento" (p. 211). De este modo, el proyecto "Saberes enraizados" se convierte en una propuesta de resistencia cultural que busca, en palabras de Val y Rosset (2020), una educación que sea un motor de "transformación agroecológica y social" (p. 5).

El estudio se desarrolla en el municipio de Cabrera, Cundinamarca, ubicado en la provincia del Sumapaz. Este territorio no es un escenario pasivo; es una geografía de resistencia que alberga una de las Zonas de Reserva Campesina más emblemáticas del país, forjada bajo el liderazgo histórico de figuras como Juan de la Cruz Varela. La comunidad de la IED Integrada de Cabrera está compuesta por familias cuya identidad está profundamente ligada a la defensa de la tierra y del ecosistema de páramo. Como afirman Varela Mora y Romero Picón (2006), el Sumapaz es un territorio donde "la lucha por la vida y por la tierra han caminado de la mano" (p. 270).

Sin embargo, a pesar de esta riqueza histórica y natural, la escuela rural ha enfrentado las presiones del neoliberalismo educativo. Torres (2011) advierte que estos modelos tienden a convertir el conocimiento en una mercancía estandarizada, alejando a los sujetos de sus realidades materiales (p. 45). En Cabrera, esto se traduce en una educación que a veces ignora que sus estudiantes son guardianes de la biodiversidad y herederos de una memoria de lucha agraria. Por ello, contextualizar esta investigación implica reconocer que el aula se extiende hasta el surco y el bosque, y que los "mayores" y sabedores locales son fuentes de conocimiento tan válidas como los textos escolares.

Esta investigación se inscribe y dialoga de manera interdisciplinar con las líneas de profundización de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa, aportando a cada una de ellas desde la realidad rural:

Pensamiento y pedagogías críticas: El proyecto asume el reto de la "concientización" al proponer una educación que no solo transmita datos, sino que cuestione las estructuras de poder que han marginado al campesino. Se busca que el estudiante sea un sujeto crítico capaz de leer su realidad territorial para transformarla.

Memorias y territorio: Esta es la línea medular del estudio. La propuesta pedagógica se construye sobre la premisa de que el territorio es un texto vivo. Al trabajar con las semillas nativas y la historia de la ZRC, se realiza una intervención socioeducativa que recupera la memoria colectiva como herramienta de lucha contra el olvido.

Educación para los derechos humanos, paz y ciudadanía: En un escenario de posacuerdo, la paz territorial se construye desde la escuela. Promover la protección del oso andino y la biodiversidad es una forma de ejercer una "ciudadanía ambiental" y de reclamar el derecho a un ambiente sano y a la soberanía alimentaria en la ZRC.

El presente trabajo de grado se organiza de manera lógica y secuencial para dar cuenta del proceso de intervención e investigación realizado:

Capítulo I: Presenta el planteamiento del problema, los objetivos y el marco teórico-conceptual. Se profundiza en las tensiones de la educación rural y se establecen las bases de la pedagogía crítica y la ecología de saberes que sustentan la propuesta.

Capítulo II: Describe el enfoque cualitativo y el diseño de la Investigación-Acción en el Aula. Se detallan los instrumentos de recolección, como los diarios de campo y los grupos focales, y se presenta el Plan de Acción diseñado para la IED Integrada de Cabrera.

Capítulo III: Narra la puesta en marcha del proyecto transversal "cátedra campesina" mediante la meliponicultura, monitoreos biológicos, huerta, entre otras. Incluye la sistematización de las experiencias y el proceso de triangulación, donde las voces de estudiantes, docentes y sabedores se contrastan con la teoría.

Capítulo IV: Analiza los hallazgos de la investigación, evaluando cómo la integración de saberes campesinos fortaleció la identidad de los estudiantes y su capacidad de agenciamiento político y ambiental en su territorio.

Capítulo V: Presenta sugerencias concretas para la institucionalización del proyecto en el currículo de la institución, incluyendo una matriz de articulación por áreas. Asimismo, se plantean nuevas preguntas para futuras líneas de investigación que profundicen en la educación campesina y la agroecología.

Se destaca entre las principales conclusiones que la implementación de la "Cátedra Campesina" como proyecto transversal bajo la metodología de IAA logró fracturar las lógicas desterritorializadoras del currículo estandarizado. A lo largo de esta investigación, se evidencia una transformación en las representaciones de los estudiantes, transitando a una ruralidad basada en el orgullo y el agenciamiento crítico de su entorno. Mediante experiencias situadas y un diálogo horizontal con los sabedores y "mayoras" locales, la escuela se consolidó como un actor vital en la ZRC de Cabrera, demostrando que es posible alcanzar la justicia cognitiva cuando el saber comunitario se valida en igualdad de condiciones con el conocimiento escolar.

1. Capítulo I: Planteamiento del problema y Marco Teórico.

1.1 Planteamiento del Problema.

La escuela rural colombiana ha estado atravesada por tensiones políticas, sociales y epistemológicas que han configurado una brecha persistente entre el conocimiento escolar y los saberes propios de las comunidades campesinas. Esta brecha no responde únicamente a dificultades de acceso o infraestructura, sino a un modelo educativo que ha privilegiado una racionalidad homogénea, urbana y estandarizada, produciendo una distancia estructural entre la escuela y los territorios rurales en los que se inscribe (Ramírez Rincón, 2024).

Este problema adquiere particular relevancia en el municipio de Cabrera (Cundinamarca), territorio rural de tradición campesina con una identidad construida producto de la organización familiar y comunitaria, reconocido a nivel nacional por la existencia de la Zona de Reserva Campesina (ZRC), figura creada por la ley 160 de 1994 como figura de ordenamiento territorial, social y productivo (Congreso de la república de Colombia, 1994). La ZRC no solo representa una estrategia de defensa del territorio frente a lógicas extractivas, sino también un proyecto político y cultural que articula saberes agrarios, formas de organización comunitaria y memorias de resistencia campesina (Pineda Pinzón, 2020).

En este escenario, la Institución Educativa Departamental (IED) Integrada de Cabrera, en la sede principal de educación secundaria y media, se configura como un escenario privilegiado para analizar cómo estas tensiones se expresan en las prácticas pedagógicas cotidianas y cómo inciden en la forma en que los y las estudiantes comprenden, sienten y habitan su territorio. En ella convergen estudiantes provenientes de distintas veredas del municipio, muchos de los cuales participan activamente en labores agrícolas, procesos comunitarios y dinámicas propias de la vida campesina.

Diversos estudios han señalado que el sistema educativo colombiano ha reproducido un modelo curricular homogéneo, estandarizado y urbano, que privilegia formas de conocimiento abstractas y descontextualizadas, y ajenas a la vida rural (Rockwell, 2018; Torres, 2011).

Este modelo, lejos de ser neutral, responde a relaciones de poder que jerarquizan el conocimiento y producen lo que Apple (2004) denomina una selección cultural, en la cual ciertos saberes se legitiman como universales mientras otros son invisibilizados.

Desde la pedagogía crítica, Giroux (1988) advierte que la escuela es un espacio de disputa simbólica y política, donde el currículo funciona como un dispositivo que puede



reproducir o cuestionar las desigualdades sociales y epistemológicas. En el caso de la escuela rural, esta disputa se expresa en la colonialidad del saber (De Sousa Santos, 2010; Walsh, 2013), que deslegitima los conocimientos situados, prácticos y comunitarios del campesinado, reforzando una idea de progreso asociada a lo urbano y a la desvinculación del territorio.

Esta problemática se hace visible en las dinámicas académicas y pedagógicas de la sede principal de la IED Integrada de Cabrera, particularmente en los grados de secundaria, a partir de observaciones se identificó que los contenidos curriculares, especialmente en áreas básicas, se desarrollan mayoritariamente a partir de ejemplos urbanos o globales, sin establecer vínculos explícitos con el contexto territorial inmediato, la ZRC o las prácticas productivas y organizativas del territorio. Situación similar ha sido documentada por Ramírez Rincón (2024), quien señala que los currículos rurales en Colombia continúan diseñándose desde lógicas urbanas, priorizando la cobertura sobre la pertinencia.

En este escenario, muchos estudiantes de la sede principal habitan y trabajan la tierra, pero perciben que su experiencia no tiene valor académico, expresan que los conocimientos aprendidos en casa, como las prácticas agrícolas, el uso de plantas medicinales, la participación en juntas de acción comunal o procesos organizativos, “no sirven para el colegio” o “no entran en las evaluaciones”. Estas percepciones, recogidas en entrevistas informales, coinciden con los hallazgos de Fuentes Piña, Hernández Niño y Rodríguez Lara (2023), quienes evidencian que la falta de contextualización curricular afecta no solo el aprendizaje, sino también la autoestima cultural y el sentido de pertenencia de los estudiantes rurales, refuerza la idea de que existen saberes legítimos y otros secundarios (Freire, 1970).

De manera preocupante, algunos estudiantes de secundaria desconocen la historia de la ZRC de Cabrera o la reducen a una referencia superficial, a pesar de que esta figura ha sido central en la defensa del territorio y en la configuración de la identidad campesina local. Este desconocimiento se traduce en representaciones fragmentadas del territorio, que lo conciben más como un lugar de tránsito o de obligación que como un proyecto colectivo de vida. Estudios como los de Barrera (2020) y Calvo Sánchez y Carreño Jiménez (2024) muestran que cuando el territorio se integra como eje pedagógico, se fortalecen la identidad cultural y la conciencia política de los estudiantes; lo contrario ocurre cuando la escuela ignora estos procesos.

Desde los documentos institucionales, particularmente el Proyecto Educativo Institucional (PEI), se reconoce discursivamente la importancia del contexto rural; no obstante,



no existe una propuesta pedagógica transversal consolidada que articule de manera sistemática el currículo escolar con los saberes campesinos de la ZRC de Cabrera. Esta situación coincide con lo señalado por Cataño Gutiérrez (2024), quien evidencia que, en muchos contextos rurales, la integración de saberes campesinos ocurre de forma fragmentaria a través del currículo oculto, dependiendo de iniciativas individuales de algunos docentes y no de una apuesta institucional colectiva.

La evidencia empírica recogida a través de entrevistas con madres, padres y líderes comunitarios refuerza este diagnóstico. Una madre de familia de la vereda Santa Rita expresó que, aunque sus hijos participan activamente en las labores del campo y conocen los ciclos de siembra y cosecha, “en el colegio casi no les preguntan por eso”. De manera similar, un líder comunitario señaló que la escuela podría desempeñar un papel clave en la defensa del territorio y la soberanía alimentaria, pero que “muchos jóvenes salen sin entender qué es la Zona de Reserva Campesina ni por qué es importante cuidarla”.

Estas voces dan cuenta de una tensión epistemológica profunda: mientras el conocimiento escolar se presenta como universal y neutral, los saberes campesinos son relegados al ámbito de lo doméstico, cuando no completamente ignorados, estas percepciones se vinculan con los planteamientos de Tovar (2019) y Arias-Gaviria (2021), quienes advierten que la escuela rural sigue viendo al campesino principalmente como productor económico, y no como sujeto cultural y político. Como advierte Walsh (2013), esta jerarquización del conocimiento no solo afecta los procesos de aprendizaje, sino que tiene implicaciones políticas, pues condiciona la forma en que los sujetos se reconocen como actores territoriales y como sujetos de derechos.

Desde esta perspectiva, el problema no se limita a una falta de contextualización curricular, sino que involucra directamente la manera en que los estudiantes construyen sus representaciones de territorialidad. Entendida como un proceso social y simbólico de apropiación, significación y defensa del espacio (Haesbaert, 2011), la territorialidad se debilita cuando la escuela no reconoce las relaciones históricas, culturales y productivas que el campesinado ha tejido con la tierra. Esta situación resulta crítica en Cabrera, donde la organización campesina ha sido clave para la defensa del territorio y la soberanía alimentaria, tal como lo evidencian experiencias similares en Colombia, Perú y México (Valverde Falcón et al., 2021; Ramírez et al., 2025).



Ahora bien, como docentes en propiedad de la IED desde 2024, hemos observado que esta distancia no es solo conceptual, sino también emocional y política. A pesar de ser la única institución educativa del municipio y de atender una población mayoritariamente rural, la IED Integrada de Cabrera mantiene un currículo que dialoga poco con la tradición campesina y con el proyecto territorial que representa la ZRC. Esta tensión reproduce lo que McLaren (1997) denomina una pedagogía despolitizada, que limita la capacidad crítica del estudiantado para comprender su realidad y transformarla.

Desde el punto de vista pedagógico, esta problemática es altamente pertinente y transformadora, pues interpela el rol de la escuela rural como espacio de reproducción o de resistencia frente a las lógicas homogeneizadoras del sistema educativo. En este sentido, la Investigación-Acción en el Aula se presenta como una metodología idónea para comprender y transformar estas tensiones, al permitir que docentes y estudiantes analicen críticamente sus prácticas y construyan colectivamente alternativas pedagógicas situadas (Kemmis & McTaggart, 2005).

En consecuencia, el problema de investigación se configura en la necesidad de comprender cómo se producen las tensiones y los diálogos entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos en el aula de los grados superiores de la sede principal de la IED Integrada de Cabrera, y cómo este proceso incide en la construcción de territorialidades por parte de los estudiantes, con ello surge la pregunta que orienta este trabajo investigativo: ***¿Cómo la formulación e implementación de un proyecto educativo transversal, contextualizado en la Zona de Reserva Campesina de Cabrera, permite integrar los saberes campesinos al currículo escolar y contribuir a la reflexión de territorialidades críticas en los estudiantes de los grados noveno y décimo de la IED Integrada de Cabrera?***

Abordar este problema no solo permitirá evidenciar las limitaciones del currículo actual, sino también abrir caminos para la formulación de un proyecto educativo transversal que fortalezca la relación escuela–comunidad y la defensa del territorio desde la educación. De este modo, la investigación se orienta a transformar la práctica educativa desde dentro, desde nuestra práctica pedagógica y profesional al asumarnos como investigadores permanentes en el aula y el territorio. Desde esta perspectiva, el aula es vista como un escenario de posibilidad, en el que, desde el análisis de las prácticas pedagógicas se consoliden espacios para desde una mirada crítica problematizar, integrar y reconocer las necesidades del territorio rural, así como, los



saberes que los estudiantes traen consigo y que permita resignificar el territorio, la escuela rural y el conocimiento propio de la ZRC de Cabrera.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Formular un proyecto educativo transversal para grado 11° de la sede principal de la IED Integrada de Cabrera que dialogue entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos de la Zona de Reserva Campesina, mediante un proceso de Investigación-Acción en el Aula que contribuya a la construcción de territorialidades críticas en los estudiantes

1.2.2 Objetivos Específicos

Identificar las tensiones, diálogos y vacíos existentes entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos presentes en la comunidad de la ZRC de Cabrera, a partir de la observación de las prácticas de aula y de ejercicios participativos y didácticos con estudiantes.

Diseñar e implementar una propuesta pedagógica transversal, que articule el currículo escolar con los saberes campesinos y la tradición cultural del territorio, incorporando estrategias de participación comunitaria.

Evaluar la incidencia del proyecto en las representaciones de territorialidad, la valoración de los saberes campesinos y la relación escuela–comunidad por parte de los estudiantes.

Reflexionar sobre la propia práctica docente identificando aprendizajes, tensiones y posibilidades de transformación del currículo contextualizándolo a las necesidades y problemáticas de la IED Integrada de Cabrera.

1.3 Justificación

La presente investigación surge de la necesidad de responder desde la práctica pedagógica situada, a las tensiones identificadas entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos en el contexto de la educación rural, particularmente en la sede principal de la IED Integrada de Cabrera, ubicada en la ZRC. Estas tensiones se perciben en el aula pues inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y afectan de manera directa la construcción de territorialidad y participación de los y las estudiantes como sujetos campesinos y actores de su territorio. En este sentido, la investigación se justifica desde su impacto social, por su aporte académico y relevancia institucional.

Desde la dimensión social, la investigación responde a la necesidad de reconocer y resignificar los saberes campesinos que históricamente han sido marginados por modelos

educativos homogéneos, estandarizados y de orientación urbano-céntrica. Diversos autores coinciden en señalar que la escuela rural ha reproducido una jerarquización del conocimiento que privilegia saberes abstractos y universales, mientras desvaloriza las experiencias locales del campesinado (Rockwell, 2018; Torres, 2011; Arias-Gaviria, 2021). Esta lógica, como advierten Apple (2004) y Giroux (1988), no es neutral, sino que responde a relaciones de poder que definen qué conocimientos son legítimos y cuáles quedan relegados al ámbito de lo no escolar.

En coherencia con estos planteamientos, la investigación se asume como socialmente pertinente, en tanto busca fortalecer el vínculo entre la escuela, la comunidad campesina y el territorio, reconociendo los saberes locales como componentes legítimos y fundamentales del proceso educativo. Estudios recientes desarrollados en contextos rurales colombianos evidencian que la integración de saberes campesinos en el currículo no solo es posible, sino necesaria para una educación culturalmente pertinente y significativa (González López & Torres, 2019; Velasco Caicedo, 2020; Fuentes Piña et al., 2023). En territorios como Cabrera, donde la vida cotidiana está profundamente ligada a la tierra, la organización comunitaria y la defensa del territorio, una educación descontextualizada profundiza la fractura entre la escuela y la comunidad.

El proyecto propone una educación contextualizada que permita a los y las estudiantes comprender críticamente su realidad, reconocerse como sujetos territoriales y fortalecer su sentido de pertenencia a la ZRC. Al propiciar el diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos, se favorece la construcción de territorialidades críticas, entendidas como procesos sociales y culturales mediante los cuales los sujetos se apropian, significan y defienden su espacio vital (Haesbaert, 2011). Este aspecto resulta relevante en una ZRC, donde la educación puede contribuir a la sostenibilidad del territorio, la defensa de los derechos campesinos y la continuidad de los saberes locales, tal como lo evidencian experiencias de educación territorial y comunitaria en Colombia y América Latina (Barrera, 2020; Valverde Falcón et al., 2021).

Asimismo, la investigación promueve la participación de las familias y comunidad en el proceso educativo, rompiendo con la concepción de la escuela como un espacio aislado de la vida comunitaria. Los hallazgos del estado del arte muestran que cuando la escuela se abre al diálogo con la comunidad, a través de proyectos pedagógicos, laboratorios educativos o estrategias de educación popular, se fortalece el tejido social y se potencia la corresponsabilidad



educativa (González López & Torres, 2019; Gutiérrez Caro, 2022). De este modo, la comunidad deja de ser un actor periférico para convertirse en un sujeto activo de la formación de jóvenes.

Desde el punto de vista académico, la investigación aporta a los campos de la pedagogía crítica y decolonial, los estudios sobre territorialidad y la sociología del conocimiento. Al analizar empíricamente cómo se configuran las tensiones y los diálogos de saberes en el microespacio del aula, se generan insumos para la construcción de propuestas curriculares contextualizadas. Conceptos como la ecología de saberes (De Sousa Santos, 2010) y la colonialidad del saber (Walsh, 2013) dejan de ser categorías abstractas para ser examinadas desde prácticas pedagógicas concretas, interacciones discursivas y experiencias situadas de estudiantes rurales, tal como lo sugieren investigaciones recientes sobre educación rural y saberes campesinos (Pineda Pinzón, 2020; Ramírez Rincón, 2024).

Adicionalmente, el estudio aporta a la discusión sobre educación rural en Colombia y América Latina, al ofrecer un caso situado que evidencia cómo la escuela puede convertirse en un espacio de negociación epistemológica, para encontrar lo común con quienes emprendemos una acción investigativa, aquí se decantan las comunidades epistémicas de saber y conocimiento por medio de las cuales se reconocen como comunidades de aprendizaje permanente (Mejía, 2015). Investigaciones como las de Tovar (2019), Echavarría Grajales y Brumat (2025) y Ramírez et al. (2025) coinciden en señalar que la escuela rural puede reproducir lógicas de dominación o, por el contrario, convertirse en un escenario de resistencia y construcción de alternativas pedagógicas comprometidas con el territorio. En este sentido, los resultados de la investigación pueden servir como referente para otras instituciones educativas rurales que enfrentan problemáticas similares y buscan caminos para una educación más pertinente.

En el ámbito institucional, la investigación es relevante porque responde a una necesidad concreta de la IED Integrada de Cabrera: la formulación de un proyecto educativo transversal que articule el currículo escolar con los saberes campesinos y la tradición cultural del territorio. Si bien el Proyecto Educativo Institucional (PEI) reconoce discursivamente el carácter rural de la institución, la ausencia de una propuesta pedagógica sistemática y transversal ha limitado la coherencia entre el discurso institucional y las prácticas de aula, situación que ha sido ampliamente documentada en contextos rurales similares (Cataño Gutiérrez, 2024; Calvo Sánchez & Carreño Jiménez, 2024).

Este proyecto ofrece la posibilidad de fortalecer el PEI mediante la incorporación de insumos pedagógicos, didácticos y metodológicos que consoliden una identidad institucional coherente con el contexto de la ZRC. Asimismo, favorece la articulación entre áreas del conocimiento, superando la fragmentación curricular y promoviendo una mirada integral del territorio como eje formativo, en consonancia con los lineamientos del Plan Especial de Educación Rural (MEN, 2022).

Finalmente, esta investigación se justifica desde una perspectiva ética y política, al asumir el acto educativo como un escenario profundamente humano y transformador (Freire, 1970). Desde esta mirada, los y las estudiantes son reconocidos como sujetos históricos, portadores de saberes y experiencias que deben ser valorados dentro del currículo escolar. El territorio se posiciona, no solo como contexto, sino como fuente de conocimiento y de acción pedagógica.

En este marco, la Investigación-Acción en el Aula se constituye en una herramienta clave para resistir la homogeneización del conocimiento y construir, desde la escuela rural, propuestas educativas comprometidas con la justicia social, la dignidad campesina y la defensa de la vida en el territorio, resignificando el papel de la escuela como espacio de formación crítica y de construcción colectiva de sentido.

1.4 Marco Teórico

1.4.1 Educación Rural

Para definir educación rural es necesario hacer la identificación del poblador destinatario de la educación rural como:

Productores de agricultura de subsistencia y habitantes rurales tradicionales que raras veces son completamente autosuficientes. Los campesinos son agricultores que se ocupan en gran parte (pero no necesariamente en su totalidad) en la producción de subsistencia. Consumen la mayor parte de los alimentos y otros artículos que producen. Por lo tanto, campesinos y agricultores de subsistencia son términos intercambiables. (Rogers y Svenning, 1973, citado en Lozano, 2012, p. 119)

Los campesinos son personas que viven y trabajan en el campo. Su vida diaria está directamente relacionada con el territorio en el que habitan; por ende, la escuela es un espacio importante para la comunidad, no solo porque enseña, sino porque permite que la gente se encuentre, dialogue y se apoye, de este modo, la escuela no existe separada de lo que pasa a su alrededor. Como señala Parra (1996), las formas de organización social y económica del



territorio influyen en su funcionamiento. Por eso, la escuela rural está marcada por relaciones sociales, culturales y políticas que afectan la manera en que se enseña y se aprende.

En este contexto, es necesario diferenciar lo rural de la ruralidad. Lo rural se relaciona con el territorio como espacio físico y político, que en Colombia suele definirse a partir de criterios como la población. La ruralidad, en cambio, se construye en la vida cotidiana y en la relación que las comunidades mantienen con su entorno, sus costumbres y su historia.

También, se encuentra el imaginario de que lo rural que se contrapone con lo urbano, pues se asocia lo urbano como lo civilizado, moderno y oportunidades, y lo rural como lo atrasado sin oportunidades, lo que promueve el ideal de “ser alguien” lo cual implica abandonar el campo y migrar a la ciudad y esta orientación ha estado desconociendo los saberes, las prácticas culturales y las formas de vida propias del campesinado (Ribeiro, 2012; Lozano, 2012).

Carreri y González (2016) señalan que, durante más de cuatro décadas, el campo colombiano ha estado atravesado por dinámicas de violencia, pobreza y reformas agrarias inconclusas, situación que ha incidido de manera directa en la precariedad de las condiciones de vida de la población rural y en las limitaciones del acceso a una educación pertinente. En este escenario, un número significativo de personas del campo ha migrado hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades laborales, acceso a servicios de salud y educación, así como por la persistencia del conflicto armado y otras formas de violencia que afectan los territorios rurales.

Por otro lado, Lozano, (2012) presenta la escuela rural como un medio para promover el desarrollo y el progreso del campesino, orientando la educación hacia una formación que responda a las necesidades de la familia campesina y al aprovechamiento de las potencialidades del territorio. Pero, este ideal no se concreta de manera coherente con la realidad rural, ya que muchas de las propuestas educativas continúan tomando como referencia modelos urbanos o globales que poco dialogan con las dinámicas, los tiempos y las prácticas del campo. También, Ribeiro, (2012) expresa que la escuela rural ha tendido a reproducir formas de organización social propias de la ciudad, lo que ha generado un distanciamiento frente a los valores culturales y las prácticas tradicionales del campesinado. Esta situación ha contribuido a profundizar problemáticas persistentes como el analfabetismo, la baja permanencia escolar y la escasa pertinencia de los procesos educativos para la vida rural.

La escuela no solo enseña materias. También transmite ideas sobre cómo se debe vivir, trabajar y relacionarse con el territorio. En muchos casos, esas ideas favorecen una mirada donde



la tierra se entiende solo como un recurso económico. Esto hace que los saberes campesinos y las formas de vida del campo queden en segundo plano. Por eso es importante revisar qué papel cumple la escuela rural y pensar propuestas educativas que reconozcan a las comunidades campesinas, su historia y lo que saben a partir de su experiencia en el territorio.

Por consiguiente, es realmente importante revalorizar los saberes que representan al campesinado, sumido en dinámicas socioambientales, métodos agrícolas, sistemas económicos y políticos, que la educación rural debe tener presente en su misión de articulación de conocimientos y saberes, pero que en la actualidad poca cabida han tenido en las discusiones curriculares y pertinencia para la vida rural de estudiantes, deslegitimando modos de vida que se ven cada vez más amenazados debido al masivo traslado de jóvenes a ciudades en busca de mejores condiciones laborales, y es que, la realidad colombiana da fe de la constante pérdida de prácticas y costumbres del campo (Carreri & González, 2016).

Es dentro de este entramado social y territorial que la ruralidad comienza a transformarse en su relación con lo urbano, lo que conduce a una resignificación de las nociones de campesino, territorio y desarrollo. En este sentido, Lozano (2012) plantea que lo rural no puede comprenderse como un espacio aislado, sino como parte de un territorio más amplio que se articula de manera permanente con escalas municipales, regionales, nacionales e incluso globales, configurando nuevas dinámicas sociales, económicas y culturales.

En concordancia con lo expuesto, es innegable las mutaciones de la ruralidad colombiana en razón de los enfoques económicos que rigen las dinámicas globales, en dirección de las nuevas técnicas de cultivo, las amenazas ambientales y prácticas entorno al uso del suelo, y en esa línea, las políticas educativas en Colombia están orientadas al desarrollo de una escuela con proyección al desarrollo, y en esta línea, se encuentra el Proyecto Educación para la Población Rural (PER), donde el Gobierno Nacional reconociendo las deficientes condiciones socioeconómicas y políticas del sector rural, coordinó un debate intersectorial que condujo a la suscripción del denominado Contrato Social Rural, que en consiste en direccionar las acciones para mejorar niveles de desarrollo y bienestar para los para niños y niñas del campo para lograr mejores niveles de desarrollo y bienestar para niños y niñas del campo, donde se cierran las brechas entre lo rural y urbano incrementando el acceso a la educación para la población rural y mejorando su calidad (Perfetti, M, 2003). Sin embargo, la equidad y superación de la pobreza

queda en entredicho pues sigue estando direccionado en intereses neoliberales, y no se ha contemplado la innovación curricular y didácticas de enseñanza acordes a estas periferias.

De tal manera, la educación rural en el país se enfrenta a una serie de retos direccionados en la transformación territorial y humana, convocando a la autonomía, la formación política, la descentralización y consolidación del campesino como sujeto de derechos, capaz de comprender y transformar su realidad.

La educación rural en la formación del capital cognitivo, integrado por los conocimientos estructural y funcional. Estos dos tipos de conocimiento contribuyen, en el caso del estructural, a conocer y comprender todo aquello que ocurre en el territorio, es decir, su realidad. (Lozano, 2012, p. 30)

En conclusión, desde esta perspectiva, no puede comprenderse la educación rural solo como una adaptación de modelos urbanos al contexto campesino, sino, como una práctica pedagógica, social reflexiva contextualizada que se construye desde el diálogo con las necesidades y problemáticas de los territorios y comunidades rurales. En el caso de la IED Integrada de Cabrera, esta comprensión posiciona a la escuela como un escenario de tensiones y posibilidades, al permitir el diálogo entre las apuestas nacionales del currículo y los intereses de la comunidad campesina, generando acciones contextualizadas que fortalezcan las relaciones entre la escuela, la comunidad y su territorio.

1.4.2 Territorios Campesinos

Desde un enfoque político, los territorios campesinos son escenarios de disputa por el reconocimiento de derechos, el acceso a recursos y la permanencia de las comunidades en sus tierras, resistiendo procesos de despojo y desplazamiento. Socialmente, representan espacios de reproducción cultural y de organización comunitaria, donde las prácticas agroecológicas y el conocimiento ancestral fortalecen dinámicas de autogestión y sostenibilidad.

Esta comprensión del territorio conduce necesariamente a abordar el concepto de territorialidad, entendido no como un elemento fijo, sino como una construcción social y política que se expresa en la manera como los grupos humanos se relacionan, organizan y ejercen control sobre el espacio que habitan. Desde una perspectiva geográfica y política, Paasi (2000) expresa que la territorialidad humana es un medio para influir en las interacciones y extender el alcance de la acción mediante el control del espacio. Es decir, la territorialidad no solo se manifiesta en la apropiación del territorio, sino también en la forma en que las comunidades y los grupos sociales



establecen dinámicas de control, acceso y uso de los recursos. En este sentido, los campesinos han desarrollado formas específicas de territorialidad que reflejan su lucha por la permanencia en sus tierras y la preservación de sus modos de vida.

El territorio, por su parte, va más allá de su definición geográfica como espacio físico delimitado. Bilbao, (2024). por ejemplo, lo planteó como una construcción histórica que refleja las dinámicas de poder y organización social, esto significa que el territorio es producto de interacciones sociales, políticas y económicas que han evolucionado a lo largo del tiempo. No es simplemente un espacio donde ocurren actividades, sino un elemento que define identidades, estructuraciones del poder y formas de resistencia.

Finalmente, Elden (2016) aporta una visión sobre la evolución del concepto en la historia, afirmando que "la territorialidad es fundamental para la configuración del poder político y la administración del espacio." (p. 245). Esto enfatiza que el territorio no es una entidad estática, sino un escenario de disputa en el que diversos actores buscan consolidar su presencia, definir fronteras y establecer normas de gobernanza. En el caso de los territorios campesinos, este concepto se vuelve aún más relevante, ya que se relaciona con la autonomía rural, la soberanía alimentaria y la preservación de prácticas comunitarias.

La territorialidad campesina es la construcción social y política que los campesinos desarrollan en su relación con la tierra, en la que no solo habitan y producen, sino que también configuran un espacio de identidad, resistencia y gobernanza autónoma. No se trata únicamente de la ocupación de un territorio, sino de la articulación de prácticas comunitarias, económicas y culturales que fortalecen el arraigo y la soberanía frente a dinámicas externas de despojo y explotación.

Desde la perspectiva campesina, el territorio no es un elemento estático ni meramente económico, sino un espacio vivo en el que se consolidan relaciones de reciprocidad y prácticas agroecológicas que aseguran la continuidad del tejido social. Este vínculo permite la generación de modelos organizativos que defienden la permanencia de las comunidades en sus tierras, como las Zonas de Reserva Campesina (ZRC) y los Territorios Campesinos Agroalimentarios (TECAM), que han surgido como estrategias para garantizar la soberanía territorial y la preservación de formas productivas sustentables.

En este sentido, la territorialidad campesina es también una expresión de autonomía, en la que las comunidades construyen formas propias de manejo del territorio basadas en el



conocimiento ancestral, la defensa de la soberanía alimentaria y la gestión colectiva de los bienes comunes. Su dimensión política se hace evidente en los movimientos campesinos que reivindican el derecho a la tierra y la autodeterminación frente a estructuras estatales o económicas que buscan transformar sus territorios bajo lógicas extractivistas y mercantilistas.

En este marco, la territorialidad campesina no puede comprenderse de manera aislada, sino en estrecha relación con las comunidades que históricamente han construido, habitado y defendido estos territorios en contextos marcados por la desigualdad y la disputa por la tierra.

Así, las comunidades campesinas en Colombia han enfrentado un panorama complejo marcado por exclusión, desigualdad y resistencia. Desde la época colonial, los campesinos han sido relegados en la distribución de tierras, con grandes haciendas y latifundios concentrando la propiedad y dejando a muchos trabajadores rurales sin acceso a su propio territorio. Durante el siglo XX, las luchas campesinas se intensificaron, particularmente con movimientos agrarios que demandaban acceso a la tierra, mejores condiciones de trabajo y derechos básicos. Sin embargo, el conflicto armado exacerbó su vulnerabilidad, generando desplazamientos masivos, violencia y una fragmentación de la organización social campesina.

Ya en el siglo XIX, Marx (1844) identificaba las amenazas directas e indirectas que el capitalismo imponía sobre las comunidades campesinas. Su crítica a la industria y la mecanización agrícola advertía cómo estas transformaciones minaban las bases de producción autónoma del campesinado, "La gran industria y la agricultura mecanizada destruyen necesariamente la base de la producción campesina, y con ello la existencia del campesinado." (p. 85). Esto evidencia el futuro que se previa para el campesinado ante el auge del capitalismo como sistema económico mundial.

A pesar de estos desafíos, los campesinos han desarrollado formas de resistencia a través de cooperativas, organizaciones rurales y procesos de autonomía territorial, como las ZRC, que buscan garantizar su sustento y autodeterminación. En las últimas décadas, ha habido avances en el reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos, incluyendo su importancia en la soberanía alimentaria y la conservación del territorio. Sin embargo, en Colombia no se ha estudiado ni recopilado la información suficiente a cerca de la diversidad cultural y organizativa de las comunidades campesinas, por ejemplo, los TECAM o las Guardias Campesinas; esto ha profundizado las brechas en acceso a servicios, educación contextualizada y garantías económicas, que siguen siendo desafíos urgentes.



Mariátegui (1976) analiza la realidad de las comunidades indígenas y campesinas frente al avance del capitalismo y el mercantilismo, señalando que estos procesos no solo afectan sus formas de producción económica, sino que también erosionan sus modos de organización social y comunitaria. Para el autor, las comunidades campesinas se sostienen sobre principios de propiedad colectiva y cooperación, que han logrado persistir a pesar de los procesos históricos de colonización y de las transformaciones impuestas por los Estados republicanos. En este sentido, la comunidad no se reduce a una unidad productiva, sino que integra el territorio, los recursos y las prácticas culturales que dan sentido a la vida colectiva.

Esta comprensión se articula con la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales, la cual reconoce a la comunidad campesina como un colectivo que mantiene una relación de dependencia y arraigo particular con la tierra, y cuya organización económica se construye a partir del trabajo familiar y comunitario (ONU, 2018). Desde esta perspectiva, el campesinado no solo habita el territorio, sino que lo constituye social y culturalmente, reafirmando la tierra como base material y simbólica de la vida comunitaria.

Las comunidades campesinas son grupos sociales organizados que no solo habitan y gestionan territorios rurales, sino que los construyen activamente como espacios de identidad, resistencia y autonomía. El territorio no debe entenderse únicamente como una extensión geográfica, sino como un constructo político y social en el que se configuran relaciones de poder, prácticas culturales y formas de organización comunitaria que han sido transmitidas de generación en generación. En este sentido, las comunidades campesinas no se limitan a ser unidades productivas agrícolas o ganaderas, sino que representan modos de vida arraigados en la reciprocidad, la autogestión y la reivindicación de sus derechos territoriales.

Dentro de estos procesos, las prácticas agroecológicas emergen como una estrategia clave de resistencia, al permitir a los campesinos defender su soberanía alimentaria y fortalecer la sustentabilidad de sus territorios frente al avance de modelos extractivistas y capitalistas. A través del conocimiento tradicional y la preservación de semillas nativas, los campesinos construyen alternativas que desafían la lógica de la agroindustria, manteniendo una relación armónica con el entorno y asegurando la continuidad de sus formas de vida.



Estas prácticas de resistencia y organización comunitaria no se limitan al ámbito cultural o productivo, sino que también se expresan en formas organizativas y jurídicas que buscan garantizar la permanencia del campesinado en sus territorios como lo son las ZRC.

Estas han emergido como una figura clave para comprender las complejas dinámicas del desarrollo rural colombiano, articulando dimensiones jurídicas, productivas y políticas. El análisis debe comenzar reconociendo que las ZRC representan, ante todo, "territorios de vida y resistencia campesina" (ANZORC, 2017, p. 7), donde convergen estrategias de protección frente al despojo con proyectos alternativos de desarrollo rural. Como señala Fajardo (2010), estas zonas surgieron inicialmente como respuesta institucional a los procesos de desplazamiento forzado y concentración de tierras, transformándose en formas de protección del territorio frente a procesos de acumulación. Sin embargo, su evolución ha demostrado que trascienden esta función inicial para convertirse en espacios de innovación social y política.

Los análisis revelan que en estos territorios se han generado importantes avances, como el hecho de que "el 78% de las familias en ZRC han logrado mejorar su seguridad alimentaria" (FAO & ANT, 2018, p. 42). Estos logros se explican por la capacidad de las comunidades para desarrollar lo que Ortiz Guerrero et al. (2004) denominan "laboratorios vivos de economía campesina" (p. 23), donde se articulan saberes tradicionales con innovaciones agroecológicas. No obstante, como advierte el mismo estudio de la Organización de las naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO), persisten desafíos estructurales, particularmente el "insuficiente apoyo institucional para proyectos productivos" (FAO, 2018, p. 56), que limita su potencial transformador.

El carácter político de las ZRC se hace evidente cuando se analizan como proyectos territoriales alternativos. Fajardo (2018) en su análisis sobre la construcción de paz argumenta que "no habrá paz estable en Colombia sin una transformación profunda de la estructura agraria" (p. 89), y ve en las ZRC la posibilidad de crear "territorios campesinos autogestionados" (p. 95) que materialicen esta transformación. Esta perspectiva es compartida por la Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina (en adelante ANZORC, 2017), que enfatiza cómo "las ZRC son ante todo un proyecto político de las comunidades rurales" (p. 12), que desafía los modelos hegemónicos de desarrollo.

Estas diferentes dimensiones convierten a las ZRC en lo que Ordóñez (2012) caracteriza como "campos de disputa entre modelos antagónicos de desarrollo rural" (p. 34). La tensión se



manifiesta entre visiones que las reducen a instrumentos de ordenamiento territorial y aquellas que, como demuestra ANZORC (2017), las comprenden como "la materialización de un proyecto de vida campesino" (p. 15). Esta dualidad explica por qué su implementación genera tanto resistencias de actores tradicionales como entusiasmo entre organizaciones sociales.

La articulación de estas perspectivas permite comprender las ZRC como fenómeno multidimensional: mecanismos de protección que devienen proyectos políticos, espacios de innovación productiva que enfrentan limitaciones institucionales, y experiencias locales con implicaciones nacionales para la construcción de paz. Como sintetiza Fajardo (2018), representan "una oportunidad histórica para replantear las relaciones campo-ciudad y construir una paz territorial con justicia social" (p. 101), aunque su potencial depende de superar los actuales obstáculos políticos y económicos que limitan su desarrollo pleno.

Desde esta perspectiva, si bien resulta necesario comprender el origen, las tensiones y las posibilidades de las ZRC también es fundamental reconocer el escenario que estas abren para la escuela rural y su propuesta curricular. Las ZRC no solo constituyen una figura jurídica o política, sino un contexto vivo que posibilita procesos formativos orientados a la sostenibilidad del territorio, el cuidado del ambiente y la defensa de la vida campesina. En este marco, la escuela se configura como un espacio estratégico para reflexionar sobre el cambio climático, la recuperación de prácticas de cuidado de la tierra, el uso responsable de las plantas y la preservación de semillas, saberes que históricamente han sido construidos por las comunidades campesinas. Esta articulación cobra especial relevancia cuando se considera que uno de los ejes transversales del currículo es el ambiental, el cual no puede pensarse de manera aislada, sino en diálogo con lo social, lo cultural y lo territorial. Así, las ZRC amplían el horizonte de posibilidades pedagógicas, permitiendo que la escuela trascienda la transmisión de contenidos y se proyecte como un escenario transformador, anclado en el territorio y en los saberes que lo sostienen.

En conclusión, la mirada sobre el territorio permite comprender que, para el sujeto campesino y su comunidad no es solo un espacio físico, ni un recurso productivo, es también memoria, cultura, identidad y política. Pues la relación con la tierra se teje en la cotidianidad, en los relatos de familia y en las luchas que los han marcado históricamente. En esta investigación, la territorialidad y la ruralidad se asumen como experiencias vividas y aprendidas, que se producen y disputan también en el espacio escolar. Por eso, reconocer estos saberes como



legítimos permite darles un lugar en el currículo como referentes de estudio que construyen identidad, sentido de pertenencia desde el fortalecimiento de territorialidades críticas en los estudiantes.

1.4.3 Currículo

El currículo constituye un espacio central de disputa cultural, política y pedagógica, en tanto no se limita a un conjunto neutral de contenidos o planes de estudio, sino que expresa relaciones de poder, intereses ideológicos y proyectos sociales específicos. Desde una perspectiva crítica, el currículo es entendido como una construcción histórica y social que legitima ciertos saberes y formas de conocimiento mientras invisibiliza o subordina otros, contribuyendo así a la reproducción o transformación de las desigualdades sociales (Giroux, 1983).

Giroux sostiene que el currículo opera como una forma de política cultural, en la medida en que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también produce significados, identidades y subjetividades. En este sentido, el currículo oficial suele responder a los intereses de los grupos dominantes, naturalizando visiones hegemónicas del mundo y presentándolas como universales y objetivas. De esta manera, el conocimiento escolar se convierte en un instrumento de regulación social que limita las posibilidades críticas de los estudiantes y refuerza relaciones de dominación existentes (Giroux, 1983)

En esta misma línea, Apple señala que el currículo está profundamente vinculado a las relaciones entre conocimiento y poder. Aquello que se define como conocimiento legítimo dentro de la escuela responde a procesos de selección cultural mediados por disputas políticas e ideológicas. Así, el currículo privilegia ciertos saberes, valores y formas de racionalidad, mientras excluye otros, consolidando jerarquías sociales y culturales. Para Apple, el currículo no solo refleja el orden social, sino que contribuye activamente a su mantenimiento, especialmente en contextos marcados por políticas educativas neoliberales y conservadoras (Apple, 2015)

Desde la pedagogía crítica de Paulo Freire (1970), el currículo se concibe como una práctica ética y política orientada a la humanización, en tanto no puede reducirse a la simple transmisión de contenidos descontextualizados. Freire cuestiona la educación de carácter “bancario”, en la que el saber se deposita de manera vertical en los estudiantes, negando su experiencia, su palabra y su capacidad de comprender críticamente el mundo. Frente a esta lógica, propone una educación problematizadora, en la que el currículo se construye a partir de la



realidad concreta de los sujetos y de los conflictos sociales que atraviesan su vida cotidiana, reconociéndolos como sujetos históricos capaces de transformación.

En este sentido, Freire sostiene que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo” (Freire, 1970, p. 76), lo que implica que el currículo no puede imponerse, sino que debe surgir del diálogo entre educadores y educandos. Desde esta perspectiva, el currículo se configura como una mediación para la concienciación, entendida como el proceso mediante el cual los sujetos reconocen las condiciones de opresión y asumen un compromiso colectivo con la transformación de su realidad, apuesta que resulta especialmente pertinente en contextos rurales donde la escuela puede convertirse en un espacio de lectura crítica del territorio y de fortalecimiento de los saberes propios.

Desde una perspectiva crítica, el currículo se entiende como una práctica política y pedagógica en permanente construcción, atravesada por relaciones de poder que legitiman ciertos saberes y excluyen otros. En el contexto rural de Cabrera, esta concepción permite problematizar la distancia entre el currículo escolar y los saberes campesinos, evidenciando la necesidad de resignificar los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación desde el aula. Asumir el currículo como una práctica transformable fundamenta la acción pedagógica propuesta en esta investigación, orientada a generar procesos de reflexión y cambio a través de la Investigación-Acción en el Aula, en coherencia con una educación contextualizada y emancipadora.

1.4.4 Proyectos y Temáticas Educativas Transversales

Los proyectos educativos emergen como estrategias pedagógicas estructuradas para resolver problemáticas del contexto, integrando saberes disciplinares bajo un enfoque sistémico. Superan la fragmentación del conocimiento al articular intervenciones adaptadas al contexto que buscan dar respuesta a problemáticas sociales, económicas y tecnológicas.

En términos generales, la transversalidad se entiende como un enfoque curricular que permite integrar problemáticas, valores y saberes que atraviesan las distintas áreas del conocimiento, superando la fragmentación disciplinar del currículo. Desde esta perspectiva, la transversalidad no se limita a la inclusión de temas específicos, sino que se configura como una forma de dinamizar el currículo a partir de problemas relevantes del contexto que requieren una comprensión compleja e interdisciplinar (Rueda Galvis, 2013).

En este sentido, Correa Mosquera y Pérez Piñón (2022) señalan que la transversalidad curricular posibilita articular los contenidos escolares con la realidad social, cultural y ética de

los estudiantes, promoviendo procesos formativos más coherentes con sus experiencias y necesidades. Así, la transversalidad se convierte en una estrategia pedagógica que favorece la integración curricular, al propiciar el diálogo entre áreas y orientar el aprendizaje hacia la comprensión y transformación de situaciones concretas de la vida cotidiana.

Tobón (2014) los conceptualiza como prácticas socioformativas donde el aprendizaje se vincula con el desarrollo comunitario sostenible, priorizando la colaboración sobre la adquisición individual de contenidos. Esta perspectiva implica un giro epistemológico: trasciende modelos como el constructivismo (centrado en el aprendizaje individual) y el conectivismo (énfasis en conexiones digitales), al enfocarse en la renovación de organizaciones y comunidades a través de proyectos transversales, interdisciplinarios y transdisciplinarios.

Desde esta perspectiva, las temáticas transversales adquieren un papel central en el currículo, en la medida en que permiten abordar problemáticas del contexto que no pueden ser comprendidas desde una sola área del conocimiento. La UNESCO (2017) destaca que el trabajo por proyectos favorece la integración de saberes cuando se orienta a la resolución de situaciones reales, convirtiéndose en un espacio donde convergen distintas disciplinas para analizar, comprender y transformar la realidad. En este sentido, las temáticas transversales posibilitan una lectura más compleja de los problemas sociales, ambientales y culturales, al tiempo que promueven formas de evaluación que valoran no solo los resultados académicos, sino también el compromiso ético y la incidencia en la comunidad.

De esta forma, la transversalidad constituye un principio pedagógico que atraviesa e impregna el currículo, integrando dimensiones éticas, ambientales y ciudadanas en todas las áreas académicas. Rodríguez (1995) la define como un "haz de líneas superpuestas que conforman un proyecto globalizado", rechazando abordajes paralelos o anecdóticos. Su finalidad es formar ciudadanos capaces de deliberar, juzgar y actuar con autonomía frente a desafíos sociales complejos.

Desde las pedagogías críticas, la transversalidad adquiere un sentido político y ético, al situar el currículo como un espacio de disputa por el reconocimiento de saberes históricamente marginados. Freire (1970) plantea que una educación problematizadora debe partir de la realidad concreta de los sujetos y de sus condiciones de vida, lo que implica construir los contenidos escolares desde el diálogo con las experiencias y los saberes del contexto. En esta misma línea, De Sousa Santos (2010) advierte que los sistemas educativos han privilegiado formas de



conocimiento hegemónicas, produciendo lo que denomina una “monocultura del saber”, que invisibiliza conocimientos locales y populares. Desde esta perspectiva, la transversalidad se configura como una posibilidad pedagógica para ampliar el canon escolar, propiciando un diálogo de saberes que permita reconocer otras formas de conocer, habitar y comprender el mundo. Así, los proyectos transversales no solo articulan áreas del conocimiento, sino que abren espacios para cuestionar las relaciones de poder que atraviesan el currículo y para construir aprendizajes situados, con sentido para los estudiantes y sus comunidades.

Si bien la transversalidad se plantea teóricamente como una estrategia para integrar saberes y problemáticas del contexto, su incorporación en el currículo depende de las formas en que estas orientaciones se traducen en políticas educativas y prácticas institucionales concretas. En Colombia, por ejemplo, institucionalizó la transversalidad mediante la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que establece Proyectos Pedagógicos Transversales obligatorios en: educación ambiental, educación sexual y derechos humanos. Estos constituyen pilares del Proyecto Educativo Institucional (PEI), buscando incidir en dimensiones socioculturales y naturales del ser humano. No obstante, persisten desafíos en su implementación: estudios cualitativos revelan una descontextualización del desarrollo curricular donde los temas transversales no se articulan con los planes de área ni con los proyectos de vida estudiantiles.

Ante este escenario, la formación social ofrece un marco de acción pertinente mediante proyectos que vinculan el PEI con el contexto territorial. Delgado y Navarro (2019) demuestran a partir de experiencias en colegios técnicos colombianos, la transversalidad ayuda a contextualizar los contenidos y a promover una enseñanza útil para la vida. Esto exige que la educación integre valores, de modo que los principios del PEI se correspondan con los valores de la comunidad, buscando así mejorar y resignificar la calidad de la vida social.

De este modo, los proyectos transversales representan un factor de oportunidad en la educación colombiana contemporánea. Como sintetizan Delgado y Navarro (2019), su potencial radica en relacionar lo aprendido en la academia con la realidad sociocultural para impulsar proyectos de vida valiosos; esto demanda superar enfoques fragmentados mediante la socioformación, donde el docente actúa como mediador comunitario y los estudiantes asumen roles protagónicos en la resolución de problemas locales. La evidencia empírica destaca que esta articulación no solo mejora los promedios académicos, sino que desarrolla competencias ciudadanas esenciales para "vivir en armonía con identidad" en escenarios globalizados.



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Por ello, la transversalidad, entendida desde una perspectiva crítica y contextualizada, se configura como una estrategia pedagógica que posibilita el diálogo entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos del territorio, ya que su sentido no radica únicamente en la integración de áreas o temas, sino en la capacidad de la escuela para problematizar su currículo desde la realidad rural y las experiencias de los estudiantes. En coherencia con los objetivos de esta investigación, la transversalidad se asume como el eje que orienta la formulación de un proyecto educativo para los grados noveno y décimo de la IED Integrada de Cabrera, mediante procesos de Investigación-Acción en el Aula que permitan identificar tensiones, diseñar propuestas pedagógicas situadas y reflexionar sobre la práctica docente. De este modo, los proyectos transversales se constituyen en un medio para fortalecer la relación escuela–territorio y promover la construcción de territorialidades críticas en los estudiantes.

2. Capítulo II: Diseño Metodológico

2.1 Enfoque Metodológico.

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, orientado a la comprensión profunda de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los sujetos que los experimentan, en sus contextos naturales y territoriales. Este enfoque privilegia la interpretación de significados, prácticas y relaciones construidas por los participantes en interacción con su entorno. Al respecto, Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan 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).

En coherencia con este enfoque, se adopta como diseño metodológico la Investigación Acción en el Aula (IAA), entendida como un proceso sistemático, reflexivo y participativo orientado a la mejora y transformación de la práctica educativa. Según Kemmis y McTaggart (1988), la investigación-acción constituye “una forma de indagación autorreflexiva emprendida por los participantes en situaciones sociales con el fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas” (p. 9). Desde esta perspectiva, docentes y estudiantes asumen un rol activo en el proceso investigativo, participando no solo en la producción de conocimiento, sino también en la transformación de su realidad educativa.

Este diseño resulta pertinente para el estudio de los saberes campesinos y su articulación con el currículo escolar, en tanto dichos saberes se configuran a partir de experiencias históricas, culturales y comunitarias propias del territorio rural. La IAA permite reconocer estos saberes como conocimientos válidos y significativos, favoreciendo su integración en las prácticas pedagógicas y en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El proceso metodológico se caracteriza por su naturaleza inductiva, interpretativa y flexible, propia del enfoque cualitativo. No sigue una secuencia lineal, sino que se desarrolla de manera iterativa y recurrente, permitiendo ajustes permanentes conforme avanza la investigación (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 358). Esta lógica se articula con el carácter reflexivo y transformador del proyecto, en el que la acción pedagógica y la reflexión crítica se retroalimentan continuamente.

La IAA se despliega a través de un ciclo continuo de diagnóstico, acción, observación y reflexión. Este ciclo responde a una lógica circular, en la cual la indagación se mueve de manera dinámica entre la práctica y su interpretación. Como lo plantean Hernández-Sampieri et al.



(2014), “la acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación, y resulta un proceso más bien circular en el que la secuencia no siempre es la misma” (p. 8).

En este orden de ideas, en el momento de diagnóstico permite identificar las tensiones existentes entre el currículo escolar y los saberes campesinos presentes en el territorio, a partir de la inmersión en el contexto educativo. El momento de acción se concreta en el diseño e implementación de un proyecto pedagógico transversal y contextualizado, orientado a integrar los saberes del territorio en las prácticas de aula. Durante la observación, se recolectan y analizan de manera simultánea los datos mediante instrumentos propios de la investigación cualitativa, como la observación participante y el diario de campo. Finalmente, la reflexión posibilita la reinterpretación crítica de la práctica pedagógica y la toma de decisiones orientadas a su transformación, en un proceso permanente de ajuste y resignificación.

De este modo, la investigación asume un carácter participativo y transformador, ya que no solo busca comprender la realidad educativa, sino contribuir activamente a su transformación desde la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento. Tal como lo señala Cárdenas (2006), la investigación acción participativa en educación “implica la construcción colectiva del conocimiento y la transformación de las prácticas educativas a partir de la reflexión crítica de los actores involucrados” (p. 104). En consecuencia, el enfoque metodológico adoptado se articula con los principios de la pedagogía crítica y con la necesidad de fortalecer procesos educativos situados en el contexto rural de la IED Integrada de Cabrera.

2.2 Contexto y Participantes

La investigación se desarrolla en la Institución Educativa Departamental Integrada de Cabrera, ubicada en el municipio de Cabrera, Cundinamarca, territorio rural reconocido por estar ubicado dentro de la Zona de Reserva Campesina. Este contexto se caracteriza por una fuerte identidad campesina, prácticas agrícolas tradicionales y una estrecha relación entre la escuela, la comunidad y el territorio.

Varela y Romero (2006) evidencian que los territorios rurales del centro del país, como la región del Sumapaz, han sido históricamente escenarios de organización comunitaria, resistencia campesina y construcción colectiva de saberes, los cuales han incidido en las formas de educación y socialización política. Los autores afirman que “la experiencia campesina ha estado marcada por procesos de lucha, memoria y defensa del territorio, que se transmiten de generación en generación” (Varela & Romero, 2006, p. 270). Esta perspectiva permite



comprender que los participantes de la investigación portan una memoria histórica que influye en sus prácticas educativas y en su manera de comprender la escuela.

En línea con el enfoque cualitativo, la selección de los participantes se realiza mediante un muestreo, el cual es propio de este tipo de investigaciones. Hernández-Sampieri et al. (2014) señalan que, en los estudios cualitativos, “el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, pues el interés del investigador no es generalizar los resultados a una población más amplia” (p. 384)

Desde una perspectiva decolonial, Walsh (2017) plantea que los procesos educativos situados deben partir del reconocimiento de los territorios como espacios vivos de saber, lucha y reexistencia, en los que la educación se vincula con la vida misma de las comunidades. Para la autora, lo pedagógico “no se limita al ámbito escolarizado, sino que se constituye como una práctica profundamente arraigada a las experiencias, memorias y resistencias de los pueblos” (Walsh, 2017, p. 19). Esta concepción permite comprender la escuela rural como un espacio donde convergen saberes académicos y saberes locales, que dialogan en tensión con las realidades del territorio.

Los participantes principales son los estudiantes de los grados noveno y décimo de la sede principal de la institución. Estos grados fueron seleccionados de manera intencional, considerando que corresponden a un momento formativo en el que los estudiantes comienzan a consolidar miradas críticas sobre su territorio, su identidad campesina y su proyecto de vida.

Los criterios de selección incluyeron; residir en zonas rurales del municipio o mantener vínculos directos con prácticas campesinas; participar de manera regular en las dinámicas académicas de la institución y manifestar disposición voluntaria para participar en las actividades del proyecto pedagógico.

Este tipo de selección responde a lo que Hernández-Sampieri et al. (2014) denominan muestra homogénea, la cual se caracteriza por elegir unidades que comparten rasgos similares con el fin de profundizar en un fenómeno específico (p. 388). Desde la misma mirada, Londoño (2019) sostiene que los contextos rurales deben ser entendidos desde sus particularidades históricas y culturales, reconociendo al campesinado como sujeto político y pedagógico. La autora señala que “la educación rural cobra sentido cuando se construye desde las voces de la comunidad y no como una imposición externa que desconoce sus prácticas, saberes y formas de organización” (Londoño, 2019, p. 42). Esta mirada resulta fundamental para caracterizar a los



participantes de la investigación no como informantes pasivos, sino como actores activos en la transformación de su realidad educativa.

La muestra se definió durante la inmersión inicial en el campo y se mantuvo abierta a posibles ajustes, dado que “en una investigación cualitativa, la muestra puede modificarse conforme avanza el estudio y se profundiza en la comprensión del fenómeno” (Hernández-Sampieri et al., 2014, p. 391)

De manera complementaria, participan docentes, familias y actores comunitarios del territorio, quienes aportan saberes y experiencias que enriquecen el proceso investigativo. Su participación se concibe como activa y colaborativa, en coherencia con el enfoque participativo de la investigación-acción y con la comprensión de la escuela como un espacio relacional y territorial.

2.3 Instrumentos de Recolección de Datos

En coherencia con el enfoque cualitativo, crítico y participativo de la IAA, los instrumentos de recolección de datos seleccionados responden a una doble intencionalidad: por un lado, producir información rigurosa, situada y pertinente que permita comprender las tensiones, diálogos y vacíos entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos; y por otro, propiciar procesos formativos y reflexivos orientados a la transformación de la práctica pedagógica y a la construcción colectiva de conocimiento junto con los actores educativos ([Anexo 10 Matrices](#))

Desde la investigación-acción, la producción de información no constituye una fase externa o posterior a la intervención pedagógica, sino que se integra de manera orgánica a los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis & McTaggart, 1988). En este sentido, los instrumentos se despliegan como parte de la dinámica cotidiana del aula y no como técnicas aisladas. Latorre (2005) sostiene que en la investigación-acción “la recogida de datos constituye un momento importante dentro de la fase de observación del ciclo de investigación-acción, pues el investigador precisa recoger información sobre la intervención o acción para ver qué consecuencias o efectos tiene su práctica educativa” (P.53). Esta concepción coincide con Elliott (1990), quien afirma que el conocimiento pedagógico emerge de la reflexión sistemática sobre la acción, y dialoga con la propuesta freireana del acto educativo como práctica crítica y transformadora (Freire, 1970).



En este marco, uno de los instrumentos centrales es el **diario de campo** del docente-investigador ([Formato 5](#)), entendido como un registro sistemático de observaciones, reflexiones, interpretaciones y análisis sobre las interacciones pedagógicas, los contenidos trabajados y las tensiones emergentes entre los saberes escolares y campesinos. Según Latorre (2005), el diario es una técnica narrativa ampliamente utilizada en la IAA, ya que “recoge observaciones, reflexiones, interpretaciones, hipótesis y explicaciones de lo que ha ocurrido, aportando información de gran utilidad para la investigación” (P.60). Su carácter reflexivo lo convierte en una herramienta clave para la autoformación docente y la comprensión crítica de la práctica educativa.

De acuerdo con Cárdenas (2005), el diario de campo permite articular observación y reflexión crítica, favoreciendo procesos de toma de conciencia sobre la práctica docente y sus implicaciones pedagógicas y sociales. En la misma línea, Restrepo (2004) lo define como una “técnica poderosa para monitorear la propuesta”, en tanto posibilita volver sobre la práctica y reinterpretarla desde nuevos marcos de comprensión. Latorre (2005) resalta, además, su apertura metodológica, pues al no estar completamente estructurado “permite al investigador abrirse a lo imprevisto e inesperado, registrando la realidad tal como aparece en el contexto natural” (P.58).

En escenarios rurales, el diario de campo adquiere un valor adicional, pues posibilita registrar dimensiones difícilmente captadas mediante otros instrumentos, como gestos, silencios, emociones, relaciones intergeneracionales y prácticas culturales que configuran el tejido comunitario. Como señalan Luna, Nava y Martínez (2022), el registro sistemático de la experiencia cotidiana permite cuestionar aquello que suele asumirse como “normal” y abrir la posibilidad de resignificar la práctica educativa. Así, el diario se convierte en un espacio privilegiado para articular experiencia, teoría y reflexión crítica, en coherencia con los objetivos de la investigación.

Otro instrumento fundamental es la **observación participante** ([Formato 6](#)), desarrollada de manera sistemática durante las sesiones de clase y las actividades pedagógicas. Este tipo de observación permite comprender las dinámicas del aula desde una perspectiva situada y relacional, en la que el docente-investigador se reconoce como parte del proceso que investiga (Cárdenas, 2005). Latorre (2005) afirma que la observación participante es inherente a la investigación-acción, ya que “implica la combinación de la observación y la participación directa, permitiendo al investigador obtener una comprensión profunda de los fenómenos



educativos” (P.57). Esta implicación resulta especialmente pertinente cuando los objetivos de la investigación buscan describir, comprender y transformar situaciones educativas concretas.

Entre tanto, Elliott (1990) subraya que la observación en la investigación-acción no tiene un carácter meramente descriptivo, sino interpretativo y crítico, en tanto permite analizar cómo las prácticas educativas reproducen o transforman significados y relaciones de poder. Esta mirada se articula con los planteamientos de Walsh (2009), al posibilitar la identificación de formas de colonialidad del saber en el aula y la apertura de espacios para pedagogías decoloniales ancladas en el territorio. En esta investigación, la observación se concibe como no estructurada y flexible, permitiendo captar situaciones espontáneas, interacciones significativas, lenguajes cotidianos y prácticas pedagógicas emergentes (Rodríguez Sosa, 2005).

De manera específica, se incorpora la **cartografía social** ([Formato 4](#)) como instrumento de recolección de datos y estrategia pedagógica participativa. La cartografía social permite a los estudiantes representar gráficamente su territorio, sus prácticas, memorias, conflictos y significados, constituyéndose en una herramienta para comprender cómo construyen y resignifican sus territorialidades. Este instrumento resulta pertinente para el estudio de la territorialidad entendida como un proceso social y simbólico de apropiación del espacio (Haesbaert, 2020). Desde la lógica de la investigación-acción, la cartografía no cumple únicamente una función diagnóstica, sino que se convierte en una estrategia de aprendizaje colectivo y de producción de conocimiento situado.

La cartografía social se fundamenta en los aportes individuales que confluyen en la comprensión de necesidades colectivas, reconociendo la voz de los participantes desde la diversidad de miradas y mapas subjetivos. En coherencia con De Sousa Santos (2010), se inscribe en una ecología de saberes que reconoce el valor epistemológico de los conocimientos territoriales producidos por las comunidades campesinas. Asimismo, desde Freire (1970), se asume como una práctica de lectura crítica del mundo previa a la lectura de la palabra, en la que los estudiantes problematizan su realidad y se reconocen como sujetos históricos y territoriales.

La cartografía social propuesta por Silva (2020) se presenta como una vía pedagógica innovadora, pues al mapear su entorno los estudiantes no solo aprenden contenidos geográficos, sino que visibilizan conflictos socioambientales y reivindican su derecho al territorio. Haesbaert (2020) vincula este ejercicio con el concepto decolonial de cuerpo-territorio, enfatizando la relación entre espacialidad, identidad y poder. No obstante, esta aproximación enfrenta desafíos.



Investigaciones como las de Bedoya-Orozco et al. (2020) evidencian que la falta de formación docente en pedagogías críticas y la centralización de recursos educativos limitan la implementación de modelos contextualizados. Asimismo, Val y Rosset (2020) señalan vacíos persistentes en los enfoques de género e intergeneracionales, particularmente en relación con el rol de mujeres y jóvenes en la preservación de saberes agroecológicos.

Adicionalmente, se emplean **entrevistas semiestructuradas** a estudiantes ([Formato 3](#)) y, de manera puntual, a madres, padres y actores comunitarios ([Formato 1](#)), con el propósito de profundizar en las percepciones sobre la relación entre escuela, saberes campesinos y territorio. Según Latorre (2005), las técnicas conversacionales permiten acceder a dimensiones subjetivas de la experiencia, como creencias, valores, emociones y significados, que no son directamente observables. En concordancia con Cárdenas (2005) y Rodríguez Sosa (2005), las entrevistas se conciben como espacios de diálogo horizontal, más que como interrogatorios, donde la palabra de los participantes adquiere centralidad y legitimidad.

De manera complementaria, se incorporan **grupos focales** ([Formato 2](#)) con docentes como estrategia para profundizar en las percepciones, tensiones y posibilidades pedagógicas en torno a la articulación entre saberes escolares y saberes campesinos. Este instrumento permite generar espacios de diálogo colectivo en los que los docentes reflexionan sobre su práctica, comparten experiencias y construyen interpretaciones conjuntas frente a los desafíos de la educación territorial.

Finalmente, se consideran **producciones pedagógicas** de los estudiantes, tales como escritos reflexivos, relatos territoriales, actividades integradoras, cuestionarios y productos derivados de la cartografía social, como fuentes documentales clave para el análisis. Latorre (2005) señala que el análisis de documentos producidos en el contexto natural de la acción educativa permite contrastar perspectivas, identificar cambios y generar evidencias sobre los efectos de la intervención pedagógica. En esta misma línea, Valles (1999) sostiene que los cuestionarios y producciones escritas pueden cumplir una función exploratoria y de contraste, siempre que se integren a un diseño metodológico flexible y reflexivo.

En concordancia, Madrid González (2019) enfatiza que la investigación-acción implica una evaluación constante de las acciones emprendidas y la toma de decisiones en tiempo real, evitando postergar la reflexión hasta el final del proceso. Esta lógica evaluativa permanente es coherente con el carácter cíclico de la IAA, en la que la reflexión conduce a la comprensión y



esta, a su vez, a la transformación de la práctica educativa (Kemmis & McTaggart, 1988). En conjunto, como afirma Restrepo (2004), en la investigación-acción el currículo se lleva al aula como una hipótesis susceptible de ser transformada, y los instrumentos se constituyen en mediaciones fundamentales para comprender, evaluar y reorientar dicho proceso de transformación pedagógica.

2.4 Plan de Acción

El plan de acción constituye el núcleo operativo de la presente investigación, en tanto articula de manera concreta los objetivos propuestos con las estrategias pedagógicas, los tiempos de ejecución y los mecanismos de seguimiento, reflexión y análisis del proceso. En coherencia con el enfoque de la IAA, este plan se concibe como un proceso dinámico, reflexivo y situado, en el cual la acción pedagógica y la investigación se desarrollan de manera simultánea, dialógica y transformadora.

Desde esta perspectiva, como señala Elliott (1990), la investigación-acción educativa se caracteriza porque “no establece una distinción entre la práctica sobre la que se investiga y el proceso de investigar sobre ella” (P.15), lo cual implica que el plan de acción integra de forma inseparable la intervención pedagógica y la producción de conocimiento. En la misma línea, Rodríguez Sosa (2005) sostiene que es un “proceso reflexivo-activo que vincula dinámicamente la investigación para la generación de conocimiento, la acción transformadora sobre las prácticas educativas asociadas al currículo y la formación docente” (P.35), principio que orienta la lógica general de este plan.

Asimismo, el plan de acción se apoya en una concepción cualitativa del proceso investigativo, en la cual la recolección y el análisis de la información no se desarrollan de forma secuencial, sino de manera articulada y progresiva. En palabras de Hernández Sampieri (2014), “en la investigación cualitativa la recolección y el análisis ocurren prácticamente en paralelo” (P.418), lo que otorga flexibilidad al proceso y permite realizar ajustes permanentes a partir de la experiencia en el aula.

2.4.1. Organización del plan de acción en fases

El plan de acción se estructura en tres fases principales que responden a los ciclos de planificación, acción, observación y reflexión propios de la IAA.

Fase I. Diseño y preparación: diagnóstico pedagógico y territorial. La primera fase tiene como propósito comprender de manera profunda y contextualizada la problemática que da



origen a la investigación: la desconexión entre el currículo escolar y los saberes campesinos presentes en la comunidad educativa de la ZRC de Cabrera. Esta fase responde directamente al primer objetivo específico, orientado a identificar las tensiones, diálogos y vacíos existentes entre el conocimiento escolar y los saberes territoriales.

Para ello, se implementan estrategias pedagógicas y metodológicas de carácter diagnóstico y participativo, tales como la observación participante en el aula, el uso sistemático del diario de campo del docente-investigador, diálogos pedagógicos con los estudiantes, entrevistas semiestructuradas y ejercicios iniciales de cartografía social y comunitaria.

Es importante precisar que esta fase inicia con la reflexión pedagógica y diagnóstico situado, desarrollado desde los años 2024 y 2025 en el marco del ejercicio docente en la institución. Desde el aula, se han venido implementando diversas estrategias pedagógicas y metodológicas de carácter diagnóstico y participativo que han permitido reconocer, problematizar y documentar dichas tensiones. Experiencias pedagógicas como los días de la memoria, las siembras con sentido crítico, actividades de tejido y sentipensamiento, el rescate de la historia oral y de la historia del territorio, salidas de campo por la ZRC, y la problematización del agua como eje vital para la vida campesina. Asimismo, se han realizado ajustes a la malla curricular de Ciencias Sociales y experiencias de trabajo conjunto con organizaciones campesinas, como la construcción de un meliponario comunitario.

En coherencia con la IAA, este diagnóstico no se limita a describir una situación, sino que busca problematizarla críticamente. Elliott (1990) advierte que la investigación-acción analiza las prácticas educativas en tanto son “inaceptables en algunos aspectos, susceptibles de cambio y requieren una respuesta práctica” (P.5). En este sentido, el diagnóstico se configura como un proceso de toma de conciencia colectiva sobre las limitaciones del currículo vigente y sobre las posibilidades de transformación pedagógica desde el contexto rural.

Fase II. Construcción: diseño colaborativo del proyecto educativo transversal. La segunda fase se orienta al análisis colectivo del diagnóstico y al diseño del Proyecto Educativo Transversal Contextualizado, dando cumplimiento al segundo objetivo específico de la investigación. En esta etapa, las estrategias pedagógicas se centran en el diálogo entre los saberes campesinos identificados, los aportes de la pedagogía crítica y decolonial, y los lineamientos curriculares institucionales.

Entre las estrategias desarrolladas se incluyen mesas de trabajo pedagógico con estudiantes, revisión crítica de los contenidos curriculares, diseño participativo de talleres pedagógicos y elaboración de secuencias didácticas contextualizadas. Este proceso se concibe como un ejercicio ético y político, en el que el currículo deja de ser un dispositivo cerrado para convertirse en una propuesta abierta, situada y negociada. Como afirma Restrepo (2004), “el maestro lleva el currículo al laboratorio de las aulas como una hipótesis susceptible de someter a prueba, no como una receta que deba aplicarse al pie de la letra”.

Desde la perspectiva de la educación intercultural crítica, Cárdenas (2005) advierte que los procesos educativos deben reconocer la diversidad de saberes presentes en los contextos locales y propiciar relaciones pedagógicas más horizontales. En este sentido, el diseño colaborativo del proyecto transversal busca romper con lógicas de imposición curricular y favorecer el reconocimiento de los saberes campesinos como conocimientos legítimos dentro de la escuela.

Fase III. Implementación, seguimiento y reflexión sobre la práctica. La tercera fase corresponde a la implementación del proyecto transversal mediante la ejecución de los talleres pedagógicos diseñados, dando respuesta al tercer objetivo específico de la investigación. En esta etapa se desarrollan actividades integradoras que articulan contenidos escolares con saberes campesinos, tales como talleres de memoria territorial, prácticas pedagógicas vinculadas a la vida rural, narrativas del territorio y ejercicios avanzados de cartografía social.

Durante esta fase, la observación participante y el diario de campo continúan siendo instrumentos centrales para el seguimiento del proceso, junto con la recopilación sistemática de producciones pedagógicas de los estudiantes, como escritos reflexivos, mapas, relatos territoriales y otros productos. Estas evidencias permiten valorar la pertinencia de las estrategias implementadas, el nivel de participación estudiantil y las posibles transformaciones en las representaciones de territorialidad e identidad.

Como plantea Elliott (1990), la investigación-acción “interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema” (P.5), lo que implica incorporar de manera activa las voces de los estudiantes y de la comunidad en los procesos de evaluación y ajuste del proyecto.

2.4.2. Sistematización, triangulación y análisis del proceso

De manera transversal a las tres fases, el plan de acción incorpora un proceso sistemático de sistematización y análisis de la información, sustentado en la triangulación de fuentes, técnicas y perspectivas. Latorre (2005) señala que, en la investigación-acción, la triangulación permite “contrastar la información obtenida por distintos medios y desde diferentes puntos de vista, con el fin de aumentar la credibilidad de las interpretaciones” (P.78).

En coherencia con esta perspectiva, el estudio articula los registros del diario de campo, las observaciones de aula, las entrevistas, la cartografía social y las producciones estudiantiles, contrastando las percepciones del docente-investigador con las de los estudiantes y actores comunitarios. Hernández Sampieri (2014) denomina este procedimiento “triangulación de datos”, destacando que el uso de diversas fuentes y métodos fortalece el rigor y la profundidad del análisis cualitativo. En consonancia con Rodríguez Sosa (2005), la sistematización se orienta a producir conocimiento situado a partir de la reflexión crítica sobre la práctica pedagógica.

2.4.3. Cronograma tentativo del plan de acción

El plan de acción se desarrollará a lo largo de un periodo académico, organizado de manera flexible para permitir ajustes derivados de la reflexión permanente sobre la práctica. De manera general, el cronograma se distribuye así (Anexo 10_Matrices):

Mes 1: Diseño y preparación. Diagnóstico participativo, observación participante, entrevistas y cartografía social inicial.

Mes 2: Construcción del proyecto transversal. Análisis del diagnóstico y diseño colaborativo de talleres y secuencias didácticas.

Mes 3: Implementación inicial. Desarrollo de talleres, seguimiento pedagógico, recolección de evidencias y espacios de reflexión.

Mes 4: Implementación final y reflexión. Ajustes pedagógicos, encuentros de reflexión colectiva, sistematización y análisis de la información.

2.4.4. Indicadores de seguimiento

El seguimiento del plan de acción se realizará mediante indicadores de carácter cualitativo, orientados a valorar tanto el proceso como los efectos de la intervención pedagógica. En coherencia con la IAA, estos indicadores privilegian el análisis de las transformaciones progresivas en las prácticas pedagógicas, las interacciones en el aula y los significados construidos por los actores educativos.



Desde la investigación cualitativa, Hernández Sampieri (2014) señala que el seguimiento de los procesos se centra en comprender cómo se desarrollan los fenómenos en su contexto natural, apoyándose en evidencias empíricas como observaciones, registros narrativos y producciones de los participantes. En este sentido, los indicadores se sustentan en el análisis sistemático del diario de campo, las observaciones de aula, la cartografía social y las producciones pedagógicas de los estudiantes. En consonancia con esta perspectiva, los indicadores no se conciben como mecanismos de control externo, sino como herramientas para la reflexión crítica y la toma de decisiones pedagógicas informadas, orientadas al “mejoramiento permanente de las prácticas educativas” (Latorre, 2005, P.42)

3. Capítulo III: Implementación y Reflexión

3.1 Desarrollo del Plan de Acción

El desarrollo del plan de acción del proyecto educativo transversal para la integración de conocimientos campesinos en la IED Integrada de Cabrera se enmarca en un proceso de construcción pedagógica situada, que reconoce la escuela como un espacio profundamente atravesado por las dinámicas sociales, culturales y territoriales propias de la ZRC de Cabrera en el Sumapaz.

En este contexto, y tomando como punto de partida el año 2025, este camino ha implicado una apuesta por resignificar el currículo escolar mediante la integración de los saberes territoriales, no como contenidos complementarios, sino como ejes estructurantes de la experiencia educativa.

Este proceso se configura a partir de la experiencia como docentes en propiedad en el departamento y por elección en el municipio de Cabrera, lo que permitió enfrentar las realidades de la educación pública rural y periférica, y reconocer la necesidad de intervenir desde una perspectiva crítica y reflexiva. En este sentido, el plan de acción se desarrolló en tres fases interrelacionadas, las cuales fueron tomando forma y sentido en el marco de la fundamentación teórica y práctica del proyecto, como parte de la formación en la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa de la Universidad Santo Tomás.

Fase I: Diagnóstico Participativo: Reflexión pedagógica y contextualización. El proceso de diagnóstico participativo en la IED Integrada de Cabrera surge de una serie de preguntas orientadoras que interpelaron profundamente la práctica pedagógica y el sentido mismo de la educación en el territorio: ¿Cómo tejer los conocimientos sobre el Sumapaz con una práctica pedagógica que se pregunte por el ser campesino? ¿De qué manera la educación situada en el territorio puede fortalecer la identidad campesina en Cabrera? ¿Cómo puede la escuela articular los procesos de memoria e identidad en su quehacer cotidiano?

Estas preguntas no solo orientaron el inicio del proceso, sino que movilizaron una transformación en la mirada docente, impulsando la necesidad de reconfigurar las prácticas educativas desde una perspectiva territorial. En este marco, el diagnóstico se orientó hacia la construcción de una pedagogía del territorio, entendida como un proceso dialéctico entre enseñanza y aprendizaje, teoría y praxis, que permite articular elementos como la memoria, la soberanía, el páramo y el río Sumapaz en la experiencia educativa. Esta apuesta implicó



reconocer que la escuela debía trascender la transmisión de contenidos para convertirse en un espacio de reflexión crítica sobre la vida en el territorio.

El análisis inicial permitió identificar una problemática central: la ausencia de una articulación pedagógica entre la institución educativa y los procesos identitarios campesinos del municipio. Esta situación se manifestaba en múltiples dimensiones, entre ellas la desconexión entre el currículo y los saberes locales, la escasa apropiación de la memoria territorial, el debilitamiento del vínculo entre la escuela y la comunidad, y la pérdida de reconocimiento del campesinado como sujeto de derechos.

Estas problemáticas se encuentran asociadas a causas estructurales más amplias, como la implementación de estándares educativos homogéneos que no contemplan la especificidad de los contextos rurales, el aumento de la deserción escolar y la migración juvenil, la invisibilización de los ejercicios de memoria en los territorios y la pérdida progresiva de la función social de la escuela dentro de la comunidad. Asimismo, se evidenció una tendencia a la estigmatización o silenciamiento de la memoria del conflicto armado, lo que dificulta la construcción de una identidad territorial crítica y consciente.

En este contexto, se definió como objetivo general del proyecto articular los procesos pedagógicos de la IED Integrada de Cabrera con la identidad campesina del municipio, lo cual implicó plantear objetivos específicos orientados a fortalecer el vínculo entre la escuela y la comunidad, integrar los saberes campesinos en el currículo y promover la apropiación de la historia oral y la memoria territorial por parte de docentes y estudiantes.

Este proceso se sustenta, además, en un marco normativo que reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional, a partir del Acto Legislativo 001 de 2023, el cual establece la necesidad de garantizar una educación de calidad con pertinencia territorial. En este sentido, la propuesta se articula también con la Cátedra de Paz, reglamentada por la Ley 1732 de 2014 y el Decreto 1038 de 2015, que promueve la construcción de memoria histórica, el reconocimiento del territorio y la formación en derechos humanos como pilares para la reconstrucción del tejido social.

Desde esta base conceptual y normativa, el diagnóstico no se asumió como una etapa meramente descriptiva, sino como un proceso pedagógico activo, en el que la comunidad educativa participó en la construcción de conocimiento sobre su propia realidad. En este marco,



se desarrollaron diversas experiencias que permitieron visibilizar las voces, memorias y saberes del territorio.

Los Días de la Memoria se constituyeron en uno de los primeros escenarios de este proceso, generando espacios de encuentro intergeneracional donde estudiantes, docentes y miembros de la comunidad compartieron relatos sobre la historia local. Estas jornadas permitieron reconocer las huellas del conflicto armado, las luchas por la tierra y la construcción de la Zona de Reserva Campesina, fortaleciendo el sentido de pertenencia y evidenciando la memoria como una herramienta pedagógica fundamental.

De manera complementaria, las Siembras con sentido crítico articularon la práctica agrícola con la reflexión social y ambiental. A través de la siembra de cultivos tradicionales, los estudiantes problematizaron el uso de agroquímicos, la pérdida de semillas nativas y las transformaciones del modelo productivo, comprendiendo la siembra como un acto político, cultural y de resistencia.

La experiencia Tejiendo saberes permitió, a través de talleres de tejido, generar espacios de diálogo intergeneracional en los que se valoraron los conocimientos transmitidos por los mayores. Este ejercicio no solo fortaleció la identidad cultural, sino que también permitió comprender el aprendizaje como un proceso colectivo y situado.

El rescate de la historia oral, mediante entrevistas a líderes comunitarios y personas mayores, posibilitó documentar relatos sobre la conformación de la Zona de Reserva Campesina y las dinámicas de transformación del territorio. Este ejercicio fortaleció habilidades investigativas y promovió una relación más cercana entre la escuela y la comunidad.

Las salidas de campo por la ZRC consolidaron el territorio como aula viva, permitiendo a los estudiantes experimentar de manera directa las prácticas agrícolas, las formas de organización comunitaria y la importancia del territorio en la vida campesina.

Finalmente, la problemática del agua emergió como un eje transversal de análisis, a partir del cual los estudiantes reflexionaron sobre su importancia en la sostenibilidad del territorio, identificando conflictos y desafíos relacionados con su uso y conservación.

En conjunto, esta fase permitió construir un diagnóstico situado y crítico, en el que no solo se identificaron problemáticas, sino también potencialidades del territorio. Este proceso sentó las bases para la construcción de un proyecto educativo que reconoce la centralidad del territorio en la formación de sujetos críticos, comprometidos con la defensa de la vida, la



memoria y la identidad campesina, atravesado por la práctica docente en bachillerato a lo largo de los años 2025 y 2026.

Fase II: Construcción del Proyecto Educativo Transversal. Diseño colaborativo. A partir de los hallazgos del diagnóstico, inició la fase de diseño del Proyecto Educativo Transversal, entendido como una apuesta pedagógica orientada a integrar los saberes campesinos en el currículo escolar.

Este proceso se caracterizó por su enfoque participativo, donde era necesario la vinculación de los docentes de todas las áreas asumiendo un papel activo en la construcción del currículo. Los grupos focales iniciales se constituyeron en espacios de diálogo horizontal, en los que se analizaron las problemáticas identificadas y se propusieron alternativas pedagógicas pertinentes al contexto, esto con el antecedente de la cátedra sumapazología en el colegio Gimnasio del campo Juan de la Cruz Varela IED de la localidad 20 de Bogotá, en cabeza del maestro Alfredo Díaz, donde se visualizó un proyecto más allá de una cátedra delimitada a los contenidos de solo un área académica.

Uno de los ejercicios centrales para llegar a esa idea, fue la revisión crítica de los contenidos curriculares en el área de Ciencias Sociales. Este análisis permitió identificar la necesidad de contextualizar los contenidos, incorporando temáticas como la historia de la Zona de Reserva Campesina, las luchas por la tierra, las prácticas agrícolas tradicionales y los saberes ambientales del territorio.

En este marco, se promovió el rediseño curricular que plantean la progresiva articulación de saberes académicos y campesinos, donde de manera paralela, se desarrolló un proceso de formación y acompañamiento docente, en articulación con el Programa de Tutorías para el Aprendizaje y la Formación Integral (PTAFI). A través de talleres y espacios de reflexión, se promovió la incorporación de los saberes campesinos en las prácticas pedagógicas mediante la configuración de proyectos integradores, donde se sintetizan los contenidos de áreas en proyectos conjuntos. Por ejemplo, el taller sobre plantas medicinales permitió integrar conocimientos científicos con prácticas tradicionales, evidenciando la riqueza del conocimiento campesino en el cuidado de la salud, el uso de matemáticas en las preparaciones, el lenguaje en la escritura del recetario, entre otras.

Este trabajo colaborativo permitió evidenciar un cambio progresivo en la concepción de la educación rural, pasando de un enfoque centrado en la transmisión de contenidos a una

perspectiva que reconoce el territorio como eje pedagógico. Esta fase no solo implicó la construcción de contenidos, sino también la reflexión sobre las metodologías de enseñanza. Se priorizaron enfoques experienciales, dialógicos y críticos, reconociendo la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas tradicionales.

Fase III: Implementación, seguimiento y reflexión: Desarrollo de talleres y reflexión continua. La fase de implementación constituyó el momento de materialización del proyecto pedagógico, en el cual las apuestas construidas colectivamente en fases anteriores se llevaron a la práctica mediante experiencias situadas, vivenciales y profundamente articuladas con el territorio. En este proceso, cobró especial relevancia la articulación entre la IED Integrada de Cabrera, el Laboratorio Comunitario de Acción Climática “Uba Rhua” de CORCUNPAZ (comité de impulso de la Zona de Reserva Campesina), consolidando una alianza pedagógica-comunitaria que permitió vincular a los estudiantes con procesos reales de cuidado y defensa del territorio.

En particular, el trabajo desarrollado con estudiantes de grado undécimo (a quienes se ha acompañado desde grado noveno) posibilitó profundizar en procesos formativos de mediano plazo, donde la continuidad pedagógica favoreció la apropiación crítica de los aprendizajes. En este marco, se diseñaron e implementaron talleres orientados a la reflexión continua, en los cuales la experiencia directa en el territorio se convirtió en el eje central del aprendizaje.

Uno de los procesos más significativos fue la articulación con iniciativas de meliponicultura, centradas en el cuidado y conservación de abejas nativas sin aguijón. Estas prácticas no solo permitieron abordar contenidos relacionados con biodiversidad, polinización y soberanía alimentaria, sino que también, promovieron una comprensión ética y política del cuidado de la vida. A través de la observación directa de colmenas, la construcción de refugios para abejas y el reconocimiento de especies nativas, los estudiantes comprendieron el papel fundamental de estos polinizadores en la sostenibilidad de los ecosistemas altoandinos y en la producción de alimentos.

De manera complementaria, el trabajo con el equipo de monitoreo comunitario del territorio permitió vincular a los estudiantes en procesos de seguimiento ambiental del oso de anteojos, especie emblemática del bosque alto andino y reconocida como guardián del agua y la biodiversidad. A través del uso de cámaras trampa, recorridos territoriales y análisis de registros audiovisuales, los estudiantes participaron en la identificación de huellas, rastros y dinámicas de

la fauna local. Este proceso no solo fortaleció habilidades investigativas, sino que también generó una conexión profunda con el territorio, reconociendo la interdependencia entre las prácticas campesinas, la conservación ambiental y la vida de las especies que habitan el ecosistema.

Estas experiencias se integraron a las prácticas pedagógicas vinculadas a la vida rural, permitiendo articular el currículo con la cotidianidad de los estudiantes. Actividades relacionadas con la producción de alimentos, la nutrición, la agroecología y el cuidado del entorno se desarrollaron en diálogo con los saberes campesinos, promoviendo un aprendizaje significativo, contextualizado y orientado a la acción.

La cartografía social y las narrativas del territorio constituyeron otra estrategia clave en esta fase. Los estudiantes elaboraron mapas de sus veredas, identificando no solo problemáticas como el uso de agroquímicos o la escasez de agua, sino también, recursos, prácticas comunitarias y elementos simbólicos del territorio, como caminos, fuentes hídricas, zonas de bosque y espacios de memoria. Este ejercicio permitió fortalecer el sentido de pertenencia y desarrollar una lectura crítica del territorio como espacio vivido, disputado y en constante transformación.

El seguimiento del proceso se realizó mediante la observación participante y el uso sistemático del diario de campo, herramientas que permitieron registrar las interacciones, percepciones y aprendizajes emergentes tanto en el aula como en los espacios comunitarios. Las producciones de los estudiantes (relatos, mapas, registros audiovisuales) fueron analizadas no solo como evidencias de aprendizaje, sino como expresiones de su relación con el territorio y de los procesos de resignificación que se estaban gestando.

En este contexto, la experiencia con el Laboratorio Uba Rhua permitió comprender el aula como un espacio expandido, donde el aprendizaje trasciende los límites físicos de la escuela para situarse en el territorio. La participación en procesos de monitoreo ambiental, prácticas agroecológicas y cuidado de especies nativas evidenció que la educación puede ser una herramienta fundamental para la construcción de resiliencia climática desde lo local, reconociendo el papel del campesinado como sujeto activo en la defensa del territorio.

El desarrollo del plan de acción ha permitido avanzar en la consolidación de una propuesta educativa situada, en la que los saberes campesinos, la ciencia comunitaria y la educación ambiental se integran de manera significativa. Estas experiencias han contribuido a fortalecer el sentido de pertenencia de los estudiantes, así como su capacidad para analizar



críticamente su realidad y proyectarse como actores comprometidos con la sostenibilidad del territorio.

Asimismo, el enfoque de investigación-acción ha demostrado ser una herramienta potente para la transformación de la práctica pedagógica, al posibilitar la construcción colectiva de conocimiento y la reflexión constante sobre el quehacer educativo. La articulación con organizaciones comunitarias ha enriquecido el proceso formativo, evidenciando que la educación rural cobra mayor sentido cuando se construye en diálogo con el territorio y sus actores.

No obstante, el proceso también ha permitido identificar desafíos importantes, entre ellos la necesidad de garantizar la sostenibilidad de estas iniciativas en el tiempo, fortalecer la articulación institucional y continuar problematizando las tensiones entre el currículo oficial y las realidades del territorio. A pesar de ello, la experiencia ha dejado en evidencia que es posible construir una educación que no solo transmita conocimientos, sino que contribuya activamente a la defensa de la vida, la memoria y el territorio

3.2 Observaciones y ajustes del proceso

El desarrollo del plan de acción no se configuró como un proceso lineal, sino como una construcción progresiva, atravesada por ajustes, tensiones y resignificaciones constantes. En coherencia con el enfoque de Investigación Acción en el Aula, las dificultades identificadas no fueron entendidas como fallas, sino como elementos que orientaron la toma de decisiones y permitieron reconfigurar la propuesta pedagógica en diálogo con el territorio, la comunidad y la práctica docente.

En este sentido, las observaciones y ajustes se presentan de manera cronológica, evidenciando la evolución del proceso desde sus primeras aproximaciones hasta su consolidación como proyecto educativo transversal en el marco de la presente investigación.

3.2.1 Identificación inicial del problema y necesidad de diálogo

El proceso tuvo como punto de partida la identificación de una problemática central: la escasa articulación entre los conocimientos escolares y los saberes territoriales del Sumapaz. Esta situación generó una primera tensión pedagógica, en la medida en que las prácticas educativas no lograban responder a las realidades sociales, culturales y productivas del contexto rural.

Ante esta situación, surgió la necesidad de generar espacios de diálogo con distintos actores del territorio, entendiendo que la construcción de una propuesta pertinente no podía

realizarse únicamente desde la escuela. En este marco, se establecieron acercamientos con organizaciones comunitarias como CORCUNPAZ y SINTRAPAZ, así como con procesos territoriales del Sumapaz. Estos diálogos permitieron reconocer que la educación debía pensarse desde una perspectiva más amplia, en la que el territorio y sus actores fueran parte activa del proceso pedagógico.

3.2.2 Reformulación de la idea inicial: de cátedra territorial a “cátedra campesina”

En un primer momento, la propuesta se planteó como una posible cátedra vinculada al territorio, orientada al reconocimiento del espacio geográfico y sus dinámicas. Sin embargo, a partir de los diálogos con actores comunitarios y experiencias como la “Sumapazología”, surgió la necesidad de replantear esta idea hacia una propuesta más centrada en el campesinado como sujeto histórico, social y político.

Asimismo, la orientación recibida por parte de actores institucionales, como la visita del Ministerio de Educación Nacional (MEN), reforzó la importancia de posicionar al campesinado como eje central de la reflexión pedagógica.

Este proceso llevó a la reformulación de la propuesta hacia la idea de una “cátedra campesina”, entendida no solo como un espacio académico, sino como una apuesta por el reconocimiento del campesinado, sus saberes y su papel en el territorio. No obstante, este ajuste también implicó nuevas tensiones, particularmente en relación con la definición misma de lo campesino.

3.2.3 Cuestionamiento de la noción de identidad campesina

A medida que avanzaba el proceso, emergió una reflexión crítica sobre la noción de identidad campesina. Se reconoció que, como docentes —en muchos casos externos al territorio—, no era posible definir de manera unilateral qué significa ser campesino o construir una identidad “cabreruna”.

Frente a esta tensión, se decidió: Desplazar la idea de una identidad definida desde la escuela; reconocer la necesidad de construir el proyecto a partir de múltiples voces, y, fortalecer el diálogo con organizaciones campesinas, especialmente el Comité de Impulso de la Zona de Reserva Campesina.

Este ajuste permitió reconfigurar el proyecto como un proceso colectivo, en el que la escuela deja de ser el centro único de producción de conocimiento.

3.2.4 Transición de cátedra a proyecto educativo transversal

Otro de los ajustes más significativos del proceso fue el tránsito de una propuesta concebida como “cátedra” hacia la construcción de un proyecto educativo transversal.

Inicialmente, la idea de una cátedra implicaba un espacio delimitado dentro del horario escolar, generalmente asociado a un área específica (como ciencias sociales). Sin embargo, esta concepción presentó limitaciones: dependencia de docentes específicos, riesgo de fragmentación del conocimiento, dificultad para sostener el proceso en el tiempo.

En respuesta a estas limitaciones, se optó por: Transformar la propuesta en un proyecto transversal, que involucrara todas las áreas del conocimiento.

Promover la participación de docentes de distintas disciplinas (física, inglés, ciencias naturales, entre otras); concebir el territorio como eje articulador del currículo. Aunque el término “cátedra” continuó siendo utilizado por la comunidad educativa, el proceso se consolidó como una apuesta más amplia e integradora.

3.2.5 Dificultades institucionales y reconfiguración del proceso (2024–2025)

Durante el año 2024, el proceso se vio afectado por cambios en la planta docente y en las directivas institucionales, así como por la necesidad de adaptación al contexto escolar. Estas condiciones generaron una ralentización en el desarrollo de la propuesta y llevaron a cuestionar el papel del docente dentro de este tipo de iniciativas.

En respuesta a estas dificultades, durante el desarrollo de la propuesta se optó por: retomar el proceso de manera progresiva, con mayor claridad conceptual, fortalecer el diálogo con docentes interesados en la propuesta, consolidar pequeñas experiencias pedagógicas que, aunque inicialmente dispersas, comenzaron a articularse en torno a un objetivo común.

Este periodo fue clave para pasar de acciones aisladas a una construcción más estructurada del proyecto.

3.2.6 Articulación de experiencias pedagógicas y construcción de sentido.

A medida que avanzaba el proceso, se identificó que diversas actividades desarrolladas en la institución (huertas, prácticas agroecológicas, meliponicultura, salidas de campo) no eran acciones aisladas, sino que respondían a una misma intención pedagógica: fortalecer el vínculo entre los estudiantes y su territorio.

Este reconocimiento permitió: articular estas experiencias dentro de un marco pedagógico común, reorientar las actividades, no solo hacia el cumplimiento de contenidos, sino hacia la construcción de identidad y territorialidad, integrar estas prácticas en proyectos

interdisciplinarios. De esta manera, el proyecto comenzó a consolidarse como una apuesta coherente y con sentido.

3.2.7 Consolidación del proyecto en el marco de la formación de maestría (2025–2026)

El ingreso al programa de maestría permitió sistematizar y articular las experiencias previas en un marco investigativo. Este proceso implicó un nuevo nivel de reflexión, en el que las prácticas pedagógicas comenzaron a ser analizadas desde categorías teóricas y metodológicas propias de la investigación educativa.

En esta etapa se logró: Integrar las experiencias en un proyecto de investigación estructurado, vincular procesos como la meliponicultura, el monitoreo ambiental y los laboratorios climáticos a una propuesta pedagógica más amplia, fortalecer el trabajo con programas institucionales como el PTAFI.

3.2.8 Definición de grupo focal y profundización del proceso (2026)

Finalmente, en la fase de implementación se tomó la decisión de trabajar con un grupo específico de estudiantes (grado undécimo), considerando: La continuidad del proceso (desde grado noveno), su momento formativo (transición hacia la educación superior o el mundo laboral), la posibilidad de analizar su proyecto de vida en relación con el territorio.

Este ajuste permitió: profundizar el proceso pedagógico con un grupo focal, analizar la relación entre identidad, territorio y proyecto de vida, generar un espacio más sistemático de observación e investigación, asimismo, se consolidó un segundo grupo focal compuesto por docentes vinculados al proyecto, lo que permitió enriquecer el análisis desde múltiples perspectivas.

El conjunto de observaciones y ajustes evidencia que el proceso de implementación del proyecto educativo transversal ha estado marcado por una dinámica de construcción progresiva, en la que las decisiones pedagógicas han emergido del diálogo constante entre la práctica, la teoría y el contexto territorial.

En este sentido, el tránsito de una idea inicial de cátedra hacia un proyecto pedagógico transversal, la incorporación de múltiples actores y saberes, así como la resignificación del rol docente, dan cuenta de un proceso de transformación educativa que trasciende la lógica tradicional de la escuela. De esta manera, los ajustes realizados no solo permitieron superar dificultades operativas, sino que contribuyeron a consolidar una propuesta educativa situada,

crítica y en permanente construcción, orientada al reconocimiento del territorio y del campesinado como ejes fundamentales de la formación.

3.3 Análisis de datos y triangulación

El análisis de la información se desarrolló desde un enfoque cualitativo e interpretativo, en coherencia con la metodología de Investigación–Acción en el Aula (IAA) y el enfoque crítico de la investigación, siguiendo a Kemmis y McTaggart (1988), el análisis es un ejercicio de reflexión crítica sobre la acción que busca mejorar la racionalidad y la justicia de las prácticas educativas. Bajo esta premisa, y sumando la perspectiva de Lawrence Stenhouse (1985), se asume al docente como un investigador capaz de someter su currículo a prueba en el "laboratorio de las aulas". Asimismo, este proceso se nutre de la crítica educativa de Elliot Eisner (1998), al realizar una lectura interpretativa que busca captar los significados profundos de la vida escolar.

El análisis sistemático de los diarios de campo, las entrevistas semiestructuradas, los grupos focales, la cartografía social y las observaciones participantes permitió identificar sentidos, tensiones, recurrencias y categorías emergentes. El proceso analítico se realizó mediante codificación temática, mediante una técnica de subrayado cromático, se categorizaron las unidades de significado. Este ejercicio permitió caracterizar elementos comunes y hallar las ideas reiterativas o recurrencias presentes en cada una de las experiencias, además de la triangulación de fuentes, lo que facilitó la organización de los registros en tres categorías centrales: educación rural, territorios campesinos, y currículo y proyecto transversal.

Posteriormente, se contrastaron las voces de docentes, estudiantes, líderes comunitarios y campesinos con los referentes teóricos de la investigación y las experiencias observadas en campo. Esta triangulación, apoyada en herramientas de organización de información como NotebookLM, permitió fortalecer la validez de los resultados, identificar convergencias y reconocer las contradicciones entre el discurso institucional, las políticas educativas y las dinámicas territoriales reales.

3.3.1 Educación rural: entre el “látigo” de la estandarización y el arraigo

Los hallazgos evidencian que la educación rural en Cabrera está atravesada por tensiones entre las exigencias de la estandarización educativa y la necesidad de una formación contextualizada. En las entrevistas y grupos focales, los docentes manifestaron su preocupación por la presión de las pruebas Saber (ICFES) en el currículo. Por ejemplo, la docente EL ([Anexo 9 Grupo Focal II](#)) describió estas pruebas como un “látigo” que invisibiliza el contexto en favor de



los resultados cuantitativos. Estas percepciones reflejan un currículo homogenizante que, según la profesora LC ([Anexo 9 Grupo Focal II](#)), pretende que un estudiante rural aprenda bajo los mismos parámetros que uno urbano, desconociendo las particularidades del campo.

Estas voces dialogan con los planteamientos de Michael Apple (2015), quien sostiene que el currículo responde a relaciones de poder que legitiman ciertos conocimientos y excluyen otros. Los relatos docentes muestran cómo el sistema educativo privilegia referentes urbanos, relegando temas como el agua, las semillas o la producción campesina a actividades extracurriculares. Esta desconexión fomenta imaginarios donde la ruralidad se asocia al atraso, como se observa en la idea de que “el que no estudia termina trabajando en el campo” ([Anexo 9 Grupo Focal II](#)).

No obstante, mediante actividades de meliponicultura, la huerta escolar y el monitoreo ambiental, los estudiantes comenzaron a reconocer los conocimientos de sus hogares como saberes valiosos. Como señala la docente SC ([Anexo 10 Grupo Focal I](#)), los jóvenes ya reconocen estos espacios como propios, evidenciando un proceso de arraigo y apropiación territorial. En este sentido, emerge la premisa de que “la escuela no es para la vida, la escuela es en la vida”, resaltando que el aprendizaje debe construirse desde la experiencia presente de los sujetos y sus territorios. Ratificando los planteamientos de Freire (1996) al plantear que el reconocimiento del otro como sujeto de saber, su experiencia y relación con el contexto hace parte de la construcción de alternativas educativas situadas, respetuosas de los territorios y los saberes que emergen de la experiencia.

3.3.2 Territorios campesinos: biodiversidad, memoria y tensiones productivas

Los registros de los diarios de campo evidencian que el territorio fue significado por los participantes como un espacio vivo, constituido por la memoria, la biodiversidad y las relaciones comunitarias. Actividades pedagógicas como el monitoreo del oso andino mediante cámaras trampa y el trabajo con abejas meliponas facilitaron que los estudiantes reconocieran dinámicas ecológicas previamente invisibilizadas. Durante el laboratorio ambiental de CORCUNPAZ, la afirmación de OR: “el oso y las abejas no son de las entidades ambientales, son de nuestras comunidades”, ([Anexo 1 Diario de Campo I](#)) refleja una apropiación territorial basada en la corresponsabilidad y el cuidado colectivo. En este sentido, voces como la de Juancho vinculan directamente la identidad campesina con la protección de “agua limpia, aire puro y biodiversidad”, otorgando al campesino un rol activo en la conservación ambiental.

La participación de las “mayoras”, como GR, ([Anexo 2 Diario de Campo II](#)) fue fundamental para validar los conocimientos ligados a la medicina tradicional y la protección de los nacederos, reconociendo el saber campesino como un sistema legítimo de conservación. No obstante, el análisis también reveló tensiones profundas entre el modelo de conservación y las dinámicas de producción agrícola. Se identificó una preocupación recurrente por el uso de agroquímicos en cultivos de tomate de árbol; mientras algunos estudiantes naturalizan esta exposición por su dependencia económica familiar, los líderes advierten sobre los riesgos para la salud y la supervivencia de las abejas. Estas contradicciones demuestran que el territorio no es solo un soporte físico, sino un escenario de disputas económicas y culturales, en sintonía con la noción de territorialidad crítica de Haesbaert (2011).

3.3.3 Currículo y transversalidad: el diálogo de saberes como posibilidad emancipadora.

Frente a un currículo tradicionalmente percibido como fragmentado y ajeno a la ruralidad, la Cátedra Campesina emergió como una estrategia de articulación entre la escuela y el territorio. Los resultados indican que la transversalidad permitió integrar diversas áreas del conocimiento a partir de núcleos problemáticos contextualizados. Por ejemplo, la meliponicultura funcionó como eje articulador para trabajar matemáticas (registros estadísticos), ciencias naturales (polinización), lenguaje (narrativas locales) y ciencias sociales (defensa territorial). Asimismo, el “Jardín de la Memoria” y las jornadas de siembra permitieron conectar la memoria histórica con la educación ambiental, transformando la escuela en un espacio de encuentro y construcción colectiva.

En este proceso, el diálogo de saberes fue el pilar fundamental, permitiendo que líderes y abuelos fueran reconocidos como portadores de conocimientos legítimos. La integración descrita por Paola Bolaños ([Anexo 7 Entrevista III](#)) entre “aprendizaje, ciencia y arte” ejemplifica cómo es posible construir conocimiento desde la sensibilidad y el trabajo comunitario. De este modo, la propuesta pedagógica logra interpelar la colonialidad del saber, promoviendo una “ecología de saberes” donde el conocimiento científico y el popular dialogan sin jerarquías, fortaleciendo el arraigo y el Plan de Vida de la Zona de Reserva Campesina.

Estos hallazgos dialogan con Paulo Freire (1970), quien plantea que el conocimiento se construye en la interacción entre sujetos y desde la realidad vivida. Asimismo, se relacionan con la propuesta de Boaventura de Sousa Santos (2010) sobre una “ecología de saberes”, donde los conocimientos científicos y populares dialogan sin jerarquías excluyentes.

4. Capítulo IV: Resultados y discusión.

4.1 Resultados

La relación entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos en la Zona de Reserva Campesina (ZRC) de Cabrera está marcada por una profunda tensión entre la estandarización nacional y la realidad territorial. Los docentes manifiestan que el sistema educativo actual actúa como un factor de presión, donde las pruebas de Estado (Saber/ICFES) obligan a priorizar contenidos urbanos y abstractos, desplazando el estudio de la historia y las dinámicas locales ([Anexo 8 Grupo Focal I](#)). Esta injusticia cognitiva provoca que los estudiantes, en muchos casos, minimicen sus propios saberes frente al conocimiento académico, percibiendo el trabajo en el campo no como un saber legítimo, sino como un destino impuesto por la falta de recursos ([Anexo 9 Grupo Focal II](#)).

A pesar de estos obstáculos, han emergido espacios de diálogo significativos a través de prácticas didácticas como la meliponicultura (abejas nativas) ([Anexo 1 Diario de Campo I](#)) y el monitoreo del oso andino con cámaras trampa ([Anexo 2 Diario de Campo II](#)). Estos ejercicios han permitido que el territorio sea reconocido como un "aula viva". Durante estas actividades, los estudiantes lograron articular conceptos científicos de biología y física con saberes empíricos sobre plantas medicinales y ciclos climáticos transmitidos por sus abuelos ([Anexo 6 Entrevista II](#)). Este encuentro de saberes no solo valida la palabra del campesino como poseedor de un conocimiento experto sobre el ecosistema, sino que también fomenta un sentido de arraigo y pertenencia que la educación tradicional suele ignorar ([Anexo 3 Diario de Campo III](#)).

Sin embargo, persisten vacíos estructurales en el currículo oficial. Existe un divorcio entre las habilidades prácticas necesarias para la vida rural como el manejo de animales o la agricultura sostenible y los objetivos de formación del colegio, que parecen diseñados para "formar habitantes para las grandes ciudades" ([Anexo 7 Entrevista III](#)). Además, se evidencia un vacío en la formación crítica frente al modelo de desarrollo, ya que los estudiantes conviven con la contradicción de habitar un ecosistema estratégico mientras dependen económicamente de cultivos extensivos que utilizan agroquímicos nocivos ([Anexo 9 Grupo Focal II](#)).

La integración de los saberes campesinos en la escuela de Cabrera requiere superar la "concepción bancaria" (Freire, 1996) de la educación para avanzar hacia una ecología de saberes (Fals Borda,) ([Anexo 7 Entrevista III](#)). Esto implica que la escuela no solo enseñe "para la vida", sino que se entienda como "en la vida", donde los proyectos transversales sobre el agua y la



soberanía alimentaria sirvan como puentes para que el estudiante se reconozca como un sujeto político y ambiental capaz de defender y transformar su territorio.

La implementación de una propuesta pedagógica transversal en la ZRC de Cabrera se fundamenta en la transición de una educación tradicional hacia un modelo de "aula viva", donde el territorio mismo se convierte en el principal recurso didáctico ([Anexo 1 Diario de Campo I](#)). Esta propuesta, articulada bajo figuras como la Cátedra Campesina, busca que el conocimiento escolar no sea una carga abstracta, sino una herramienta para que el estudiante encuentre sentido a su entorno y fortalezca su identidad ([Anexo 7 Entrevista III](#)). El diseño de este currículo crítico se apoya en ejes transversales estratégicos como el agua y la soberanía alimentaria, los cuales permiten integrar de manera orgánica áreas tan diversas como la física, la química, las matemáticas y el lenguaje a través de prácticas concretas como la meliponicultura y el monitoreo del oso andino ([Anexo 10 Grupo Focal I](#); [Anexo 9 Grupo Focal II](#)).

Una estrategia central de esta propuesta es la Investigación – Acción (IA) situada. Al involucrar a los estudiantes en ejercicios como la instalación de cámaras trampa o el trasiego de abejas nativas, se rompe con la "concepción bancaria" (Freire, 1996) del aprendizaje y se promueve la formación de "Guardianes del territorio" ([Anexo 4 Diario de Campo IV](#)). Estas prácticas no solo validan los conocimientos técnicos, sino que rescatan saberes ancestrales sobre plantas medicinales y ciclos ecológicos que residen en la memoria de las "mayoras" y abuelos de la comunidad. De este modo, la escuela cumple con el mandato internacional de ofrecer una educación adaptada al entorno agroecológico y sociocultural del campesinado.

La propuesta requiere una participación comunitaria activa que trascienda la burocracia escolar. Esto implica abrir las puertas del aula a los líderes y sabedores locales, permitiendo que su palabra oriente la formación ciudadana y política de los jóvenes ([Anexo 10 Grupo Focal I](#)). Al consolidar estos vínculos entre la escuela, las familias y organizaciones como CORCUNPAZ, se garantiza que el proyecto educativo contribuya a la reparación simbólica del territorio y a la construcción de proyectos de vida que hagan de la permanencia en el campo una opción digna y deseada, y no una resignación ([Anexo 10 Grupo Focal I](#)).

El proyecto pedagógico implementado en la ZRC de Cabrera ha tenido una incidencia significativa al transformar la percepción de la escuela de una entidad burocrática a un "aula viva" que dialoga con las realidades del contexto ([Anexo 1 Diario de Campo I](#)). Antes de estas intervenciones, se identificaba que los estudiantes tendían a minimizar sus propios saberes



campesinos frente al conocimiento escolar estandarizado, influenciados por un sistema que a menudo "anula lo rural" ([Anexo 5 Entrevista I](#), [Anexo 9 Grupo Focal II](#)). Sin embargo, mediante prácticas situadas como la meliponicultura y el monitoreo del oso andino, los jóvenes han comenzado a validar la sabiduría de sus ancestros y mayores, conectando conceptos científicos de física o biología con los relatos familiares sobre el uso de la tierra y las plantas ([Anexo 7 Entrevista III](#), [Anexo 10 Grupo Focal I](#)).

En cuanto a las representaciones de territorialidad, el proyecto ha logrado que los estudiantes dejen de ver el territorio como una simple "maqueta" o escenario físico alejado, para comprenderlo como un sujeto vivo de aprendizaje y resistencia ([Anexo 7 Entrevista III](#), [Anexo 1 Diario de Campo I](#)). Esta nueva visión integra la dimensión ambiental con la social, permitiendo que los jóvenes vinculen el cuidado de especies nativas con su propia permanencia en el territorio y su proyecto de vida ([Anexo 6 Entrevista II](#), [Anexo 4 Diario de Campo IV](#)). El reconocimiento de la Zona de Reserva Campesina ya no es solo una categoría administrativa para ellos, sino un espacio que garantiza la vida, el agua y la soberanía alimentaria frente a las tensiones de la agricultura extensiva ([Anexo 2 Diario de Campo II](#)).

La relación escuela-comunidad se ha fortalecido al generar un sentido de coherencia y legitimidad ([Anexo 3 Diario de Campo III](#)). El hecho de que la comunidad vea a los estudiantes produciendo saberes útiles para la defensa del territorio, como el monitoreo ambiental, ha "abierto las puertas" de la institución a los líderes y sabedores locales ([Anexo 7 Entrevista III](#)). Esta articulación ha permitido que la escuela cumpla con su función de ser un espacio no solo "para la vida", sino desarrollado "en la vida", donde los estudiantes se reconocen como sujetos políticos y ambientales capaces de liderar procesos colectivos en su comunidad ([Anexo 9 Grupo Focal II](#), [Anexo 6 Entrevista II](#)).

Esta articulación permitió que el conocimiento construido por los estudiantes trascendiera el espacio escolar, esto evidencia una resignificación del papel de la escuela rural, que deja de configurarse como escenario aislado para conectar con el territorio, en este sentido, la experiencia dialoga con Freire (1996), desde la necesidad de una educación vinculada con la realidad de los sujetos y orientada a la transformación social; así como, con lo señalado por Fals Borda (1991) respecto a la construcción colectiva del conocimiento y la legitimidad de los saberes populares; finalmente, los estudiantes fortalecen su dimensión como sujetos políticos



capaces de liderar acciones comunitarias, dialogando así con las apuestas de Giroux, donde se reconoce a la escuela como escenario de formación crítica y de participación democrática.

La reflexión sobre la propia práctica docente en la Institución Educativa Departamental (IED) Integrada de Cabrera revela que el aprendizaje más significativo es la transición hacia un "aula viva", donde el territorio deja de ser un concepto abstracto en una "maqueta" para convertirse en un sujeto activo de aprendizaje ([Anexo 7 Entrevista III](#), [Anexo 1 Diario de Campo I](#)). Al integrar actividades como el monitoreo del oso andino o el trasiego de abejas nativas, el docente asume un rol de "docente/activista", utilizando teorías críticas como un acto contrahegemónico que otorga sentido al currículo y devuelve la dignidad a la palabra de los estudiantes y sus familias ([Anexo 3 Diario de Campo III](#)). Este enfoque permite que el conocimiento científico de la física o la biología se articule con el saber empírico de las "mayoras" sobre plantas medicinales, validando así la sabiduría local frente a la academia ([Anexo 7 Entrevista III](#), [Anexo 9 Grupo Focal II](#)).

Las posibilidades de transformación del currículo radican en la premisa de que "la escuela es en la vida", habitando el presente del estudiante. ([Anexo 5 Entrevista I](#)) La propuesta de una Cátedra Campesina transversal, organizada en torno a ejes vitales como el agua y la soberanía alimentaria, ofrece una ruta para superar la fragmentación de las áreas del saber y fortalecer el arraigo territorial. ([Anexo 10 Grupo Focal I](#), [Anexo 9 Grupo Focal II](#)) Siguiendo los principios de la ecología de saberes, el reto es diseñar una educación propia que no se limite a la "legibilidad estatal", sino que funcione como una pedagogía de la re-existencia, permitiendo que quedarse en el territorio sea un proyecto de vida deseado y políticamente consciente. En última instancia, transformar el currículo en Cabrera exige "romper la escuela" tradicional para reconstruirla como un espacio de resistencia y cuidado de la vida colectiva. ([Anexo 10 Grupo Focal I](#), [Anexo 7 Entrevista III](#))

4.2 Análisis e Interpretación

La investigación inició identificando una brecha histórica en la IED Integrada de Cabrera. En el ([Anexo 13 Proyecto Catedra Campesina](#)), se documenta una "tensión estructural entre el currículo escolar y la realidad rural". Esta tensión se manifiesta en una estandarización que "anula lo rural", priorizando contenidos urbanos y descontextualizados sobre el conocimiento ancestral del territorio. Como señala la lideresa Paola Bolaños ([Anexo 7 Entrevista III](#)), durante



años el colegio pareció formar "habitantes para las grandes ciudades o empleados de empresas", mientras que el territorio no era relevante en la formación académica.

Esta realidad es lo que Michael Apple define como el conocimiento oficial. Para Apple, el currículo no es una selección neutral de saberes, sino una forma de hegemonía cultural que decide qué conocimientos son legítimos y cuáles deben ser excluidos. Al ignorar las dinámicas de la ZRC, la escuela reproduce una forma de poder que despoja al estudiante campesino de su identidad (Apple, 2013). Las docentes expresan que esta presión viene dictada por el examen de Estado (ICFES), el cual actúa como una "vara homogénea" que penaliza a la ruralidad si no se ajusta a los estándares nacionales ([Anexo 10 Grupo Focal I](#)).

Frente a esta "ceguera curricular", el proyecto implementó la ecología de saberes. Según Boaventura de Sousa Santos (2011), la ecología de saberes es el reconocimiento de que la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mismo. En la IED de Cabrera, esto se tradujo en convertir el "estudio de las meliponinas" y la "caracterización de paisajes locales" en núcleos de aprendizaje ([Anexo 12 Matrices](#)). Aquí, el saber del campesino sobre el bosque alto andino deja de ser "folklore" para convertirse en ciencia territorial. La ecología de saberes permite que el conocimiento científico sobre la biología dialogue con el conocimiento local sobre el "oso andino" como el gran taita y jardinero de los bosques ([Anexo 16 Vídeo II Osos](#))

Un hallazgo fundamental de la Cartografía Social ([Anexo 11 Ficha de observación](#)) es que, cuando se les da el espacio, los estudiantes muestran un "conocimiento profundo de su tierra", identificando quebradas, hitos históricos y zonas de cultivo con un detalle que no muestran en las clases tradicionales. Sin embargo, este conocimiento suele estar fragmentado por el "desarraigo" promovido por la cultura de masas.

Aquí entra en juego el sentipensar de Orlando Fals Borda. Para el sociólogo colombiano, el conocimiento no debe estar separado del afecto y la acción. Sentipensar el territorio implica reconocer que el cuidado del agua y la biodiversidad en Cabrera no es solo una tarea técnica, sino un compromiso vital con la permanencia en la tierra (Fals Borda, 1999). El investigador observa que el territorio se concibe como un "entramado de relaciones de vida, sustento y resistencia", lo cual exige una educación que no solo informe, sino que transforme la relación del joven con su entorno ([Anexo 3 Diario de Campo III](#)).



Esta transformación se vincula con las pedagogías de la reexistencia. Catherine Walsh (2013) sostiene que la reexistencia es el acto de inventar nuevas formas de ser y estar frente a la lógica colonial. El Laboratorio Comunitario Campesino "Ubarrúa" es un ejemplo vivo de esta pedagogía. Se observa cómo las familias guardianas promueven el conocimiento de las abejas nativas sin aguijón como una forma de salvaguardar el territorio. Al aprender que las abejas son guardianas de la vida y que un tercio del alimento humano depende de su polinización, los estudiantes de Cabrera están practicando una reexistencia epistémica: el saber campesino se vuelve la herramienta para enfrentar la crisis climática global ([Anexo 15 Video I Abejas](#))

La Ficha de Observación ([Anexo 11 Ficha de observación](#)) revela una tensión dolorosa: grupos de estudiantes que muestran "pereza" y están "pegados al celular", sintiéndose ajenos a lo que ocurre en el aula. Este desinterés es el síntoma de la educación bancaria que Paulo Freire denunció. En este modelo, el docente "deposita" información en el alumno, quien debe memorizarla para repetirla en exámenes, generando una alienación donde el mundo del estudiante y el mundo de la escuela nunca se tocan (Freire, 1970).

Para romper este silencio, el proyecto utilizó temas generadores. Como afirma Freire (1970), el diálogo comienza en la búsqueda de temas que surjan de la realidad del educando. En Cabrera, los temas generadores fueron el oso andino y las abejas nativas. Se explica que el oso es señal de que el "monte sigue vivo". Al investigar los rastros del oso (bromelias, quiches, piñuelas), los estudiantes no están "perdiendo el tiempo" fuera del aula; están realizando una lectura crítica de su realidad natural y política ([Anexo 16 Video II Osos](#))

Este aprendizaje situado permite que la escuela deje de ser un espacio de "depósito" para convertirse en un espacio de "comunidad", donde, como dice Freire, "los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo" (p. 61). La docente ET refuerza esta idea al citar el eslogan: "La escuela no es para la vida, la escuela es en la vida", enfatizando que los aprendizajes deben ser útiles hoy para crear emprendimientos de agricultura sostenible o lombricultura. ([Anexo 6 Entrevista II](#)).

La triangulación también permite reflexionar sobre el rol del docente en este contexto de conflicto y esperanza. Se sugiere que la escuela debe ser "aliada de los procesos comunitarios y ambientales" ([Anexo 1 Diario de Campo I](#)) que buscan la defensa de la vida. Esto resuena con la propuesta de Henry Giroux sobre los intelectuales transformativos.



Para Giroux, los docentes no son técnicos encargados de cumplir órdenes ministeriales, sino sujetos políticos que deben promover una pedagogía para la oposición y la democracia (Giroux, 1983). En Cabrera, ser un docente transformativo implica denunciar, cómo los pesticidas y la deforestación amenazan la vida de las abejas y, por extensión, la soberanía del campesinado ([Anexo 15 Video I Abejas](#)). El docente debe ser capaz de articular el contenido de Ciencias Sociales con la historia de paz y resistencia de la ZRC, ayudando a los jóvenes a entender que su identidad es un escudo contra la opresión ([Anexo 8 Entrevista IV](#)).

Sin embargo, el camino no está libre de tensiones. En el [Anexo 5 Entrevista I](#), la docente YR señala que la falta de una "hora específica" y la presión curricular dificultan que estos proyectos transversales se sostengan en el tiempo. Aquí se manifiesta lo que Henry Giroux (1983) llama la cultura del positivismo en la educación, que prioriza lo medible y técnico sobre lo ético y político. La resistencia escolar en Cabrera consiste, entonces, en abrir "grietas" en el horario rígido para permitir que el territorio entre al salón de clases.

Un aspecto crítico es la percepción de los jóvenes sobre su identidad. YR y EL coinciden en que muchos jóvenes "minimizan sus saberes" ([Anexo 5 Entrevista I](#)) lo ven el campo como un "castigo". Esto refleja el "epistemicidio" de Santos (2010) y lo que Walsh (2013) llama la "subalternización del ser". La escuela en Cabrera tiene el reto de revertir este proceso mediante la "restitución de la agencia" (Giroux) y la "insurgencia del sentido" (Walsh, 2017), donde ser campesino sea motivo de orgullo intelectual y no de vergüenza social.

Paola Bolaños afirma que los mayores tienen la energía pero esta se agota, por lo que los jóvenes son el relevo necesario para mantener el Plan de Vida de la ZRC ([Anexo 7 Entrevista III](#)). La implementación de la Cátedra Campesina es, en sí misma, un acto de reparación. Al mostrarle a un joven que su abuelo es un científico de la tierra y que el oso andino (el "gran taita") depende de su cuidado ([Anexo 16 Video II Osos](#)), se está desarticulando el discurso de la "inferioridad rural".

El proceso de investigación-acción permitió identificar que la transversalidad es el mecanismo pedagógico más viable. En uno de los Diarios de Campo, ([Anexo 1 Diario de Campo I](#)), se registra el interés de los docentes por crear diálogos entre la vereda y el aula. Tobón sugiere articular el proyecto ético de vida con los retos de la sociedad. Para Cabrera, esto significa la permanencia en el territorio. Como afirma ET, el mayor aporte sería permitirles "vivir del campo si así lo desean" ([Anexo 6 Entrevista II](#)). Esto es lo que Walsh (2013) define como "pedagogías



del vivir bien", donde el éxito no se mide por la migración a la ciudad, sino por la capacidad de sostener la vida en la comunidad.

Las tensiones identificadas no son fallas, sino "situaciones límite" (Freire). El aprendizaje fundamental es que el currículo debe ser un "documento vivo" y territorializado. Santos nos recuerda que no hay justicia social sin justicia cognitiva. En Cabrera, esa justicia comienza cuando el saber de la abuela sobre medicina natural y la ciencia moderna se encuentran. Esta unión es lo que Walsh (2017) denomina "siembras de reflexión-acción", donde el conocimiento se vuelve una semilla para la transformación territorial.

La experiencia en Cabrera demuestra que la "pedagogía del oprimido" y las "pedagogías decoloniales" de Walsh (2013) convergen en la práctica. Al proponer que la "escuela de acudientes" sea un espacio pedagógico ([Anexo 10 Grupo Focal I](#)), se rompen las estructuras bancarias. La escuela se configura como un espacio de re-existencia, donde la comunidad decide que su futuro no depende de la migración, sino de transformar su realidad local con una educación que "huela a tierra y a páramo".

Al analizar el despliegue de los proyectos integradores en la IED Integrada de Cabrera, emerge una narrativa compleja que trasciende la simple ejecución de actividades pedagógicas. Los resultados obtenidos no son unidades aisladas, sino que forman una trama donde los aprendizajes significativos se entrelazan con tensiones institucionales y contradicciones culturales que definen la cotidianidad de la Zona de Reserva Campesina.

En primera instancia, el aprendizaje más potente se halla en la fuerza de lo situado. Los instrumentos de recolección, especialmente la [Anexo 11 Ficha de observación](#), demuestran que la participación estudiantil se transforma radicalmente cuando el objeto de estudio deja de ser un concepto abstracto en un libro de texto y se convierte en un problema real del territorio. Al trabajar con temas generadores como la preservación de las abejas nativas o el monitoreo del oso andino, el aula experimenta lo que Paulo Freire (1970) describe como el paso de la conciencia ingenua a la conciencia crítica. Los estudiantes no solo retienen información técnica sobre la polinización o la dispersión de semillas; desarrollan una comprensión política de por qué el uso de pesticidas o la deforestación amenazan la base misma de su existencia comunitaria ([Anexo 15 Video I Abejas](#)). Este aprendizaje se nutre de un diálogo intergeneracional donde la escuela se abre a los saberes de las familias guardianas y los líderes comunales, validando la ecología de



saberes propuesta por Boaventura de Sousa Santos (2011), al reconocer que el conocimiento del "sabor" local tiene la misma dignidad epistemológica que el conocimiento académico.

No obstante, esta apertura pedagógica choca frontalmente con la estructura de lo que Michael Apple denomina el conocimiento oficial. Surge aquí una tensión crítica entre la necesidad de una educación contextualizada y las exigencias de un sistema nacional de evaluación estandarizada. En el [Anexo 10 Grupo Focal I](#), las docentes manifiestan una contradicción dolorosa: el deseo de profundizar en la historia y la biodiversidad de la ZRC se ve constantemente frenado por la "vara de medir" de las pruebas de Estado, que actúan como un mecanismo de control que invisibiliza las particularidades rurales. A esta tensión política se suma una de carácter operativo: el conflicto entre los tiempos escolares y los tiempos del territorio. Mientras que los ciclos de la naturaleza la siembra, la cosecha y el comportamiento de la fauna requieren procesos de observación lentos y sostenidos, la escuela impone un horario fragmentado y burocrático que dificulta la integración profunda de los proyectos ([Anexo 5 Entrevista I](#)). Esta disonancia temporal sugiere que la transformación del currículo requiere, necesariamente, una transformación de las formas administrativas en que se organiza el aprendizaje.

La triangulación concluye que la construcción de territorialidades críticas es un proceso en marcha. El marco teórico de Freire, Santos, Apple, Giroux, Tobón y especialmente Walsh proporciona los lentes, pero es la praxis en el territorio la que transforma. Como señala el Diario de Campo III (2026, [Anexo 3 Diario de Campo III](#)), la educación construida desde el territorio genera procesos significativos que transforman no solo la escuela, sino las relaciones comunitarias. Esta es la esencia de una pedagogía que nace de las raíces, o en términos de Walsh (2017), una "pedagogía de insurgencia y siembra" que permite a los sujetos de la ZRC caminar hacia una autonomía auténtica.

En este contexto, la voz de Paola Bolaños resuena: "sin organización, la ZRC es solo un papel" ([Anexo 7 Entrevista III](#)). Este es el desafío: pasar de la teoría a la ciudadanía territorial. La educación rural en Cabrera debe ser el epicentro de un nuevo paradigma donde el saber campesino sea pilar de la paz. Como afirma la frase citada por ET: "la escuela no es para la vida, la escuela es en la vida" ([Anexo 6 Entrevista II](#)); una vida que, gracias a las pedagogías decoloniales, busca hoy en Cabrera ser digna, soberana y profundamente enraizada.

La reflexión sobre estas tensiones y aprendizajes sugiere que la construcción de una territorialidad crítica en los estudiantes de grado once no depende únicamente de la voluntad del

docente o de la calidad de los materiales didácticos, sino de la capacidad institucional para sostener espacios de sentipensar (Fals Borda) que sobrevivan a las presiones de la estandarización. Los testimonios de líderes como Ferney Bautista y Paola Bolaños coinciden en que la defensa del territorio empieza por el conocimiento: lo que se desconoce no se puede defender ([Anexo 8 Entrevista IV](#); [Anexo 7 Entrevista III](#)). Por tanto, la escuela se confirma como el escenario estratégico para que el campesinado, como sujeto de derechos, dispute el sentido de su futuro y reclame su lugar como guardián de la vida.

La relación dialéctica confirma que los saberes campesinos son herramientas de supervivencia frente a la homogeneización cultural. El "derecho a decir no" a las prácticas que agreden el territorio es el primer paso hacia la autonomía real. La educación es el puente entre la memoria y el futuro, garantizando que el "sentir-pensar" (Fals Borda) sea la brújula. Este análisis, sustentado en la triangulación con Walsh (2013, 2017) y las voces de los actores, demuestra que la investigación-acción ha generado un espacio de reflexión crítica sobre la práctica educativa en el mundo rural contemporáneo, donde el acto de educar se convierte, finalmente, en un acto de liberación y re-existencia.

5. Capítulo V. Conclusiones y Recomendaciones

5.1 Síntesis de Hallazgos

La investigación desarrollada en la Institución Educativa Departamental Integrada de Cabrera ha permitido comprender que educar en una Zona de Reserva Campesina (ZRC) trasciende el acto pedagógico tradicional y se configura como un acto político de defensa de la vida, el territorio y la identidad campesina. En este contexto, el proyecto transversal cátedra campesina emergió como una estrategia pedagógica orientada a resignificar el currículo desde las realidades sociales, culturales y ambientales de la ZRC. Este proyecto se articula mediante el aprendizaje situado, donde el problema central no es solo académico, sino la defensa del territorio, el cuidado del agua y la soberanía alimentaria.

En este marco, la transversalidad curricular posibilitó integrar diversas áreas del conocimiento en torno a núcleos temáticos concretos: ([Anexo 13 Proyecto cátedra campesina](#))

Tabla 1 Matriz de Integración de áreas.

<i>Núcleo temático</i>	<i>Áreas articuladas</i>	<i>Saberes y prácticas locales</i>	<i>Competencias y aprendizajes</i>
Meliponicultura (abejas nativas)	Ciencias naturales- Física, Matemáticas, inglés.	Manejo y trasiego de colmenas, elaboración de atrayentes, ciclos de floración, polinización, saber campesino	Pensamiento científico, conteo estadístico, vocabulario técnico, comprensión ecológica
Monitoreo del oso andino	Ciencias naturales- Biología, Ciencias Sociales, Ética, Tecnología	Identificación de huellas, conocimiento del bosque, monitoreo de cámaras.	Investigación, cartografía, análisis de entorno, ecología.
Jardín y huertas de la Memoria	Ciencias Naturales- Química, Sociales, Lengua Castellana, Artes	Plantas medicinales, prácticas agroecológicas memoria e identidad territorial.	Narrativas, memoria histórica, expresión estética, Reconstrucción de la historia oral, análisis de principios activos de plantas.
Agua (Sistema páramo,	Ciencias naturales, Ciencias Sociales, Filosofía.	Ciclo del agua, civilizaciones riverseñas, organización del territorio	Pensamiento crítico, conciencia territorial y ambiental

<i>bosque, alto andino, río)</i>		<i>alrededor del agua, cuidado de nacederos, prácticas agrícolas</i>	
Soberanía alimentaria	<i>Ciencias naturales- Química, ciencias económicas y políticas, Filosofía</i>	<i>Cultivos, semillas nativas, prácticas agroecológicas, ZRC, lógicas extractivas.</i>	<i>Autonomía, seguridad alimentaria, la revolución verde y los agroquímicos, comprensión política de la ZRC como proyecto de vida.</i>

Fuente: Elaboración Propia.

Esta articulación permitió que el currículo dejara de ser abstracto y adquiriera sentido en la vida cotidiana de los estudiantes, evidenciando que el aprendizaje se potencia cuando se vincula con la experiencia territorial.

5.1.1 Educación rural en tensión: entre estandarización y arraigo

Uno de los hallazgos más relevantes es la existencia de una contradicción estructural entre las políticas educativas estandarizadas y las realidades del contexto rural. Las pruebas externas son percibidas por los docentes como un “látigo” que orienta la enseñanza hacia contenidos descontextualizados, generando lo que puede denominarse una injusticia cognitiva, al invisibilizar saberes esenciales para la vida campesina.

Esta lógica tiende a “anular lo rural”, privilegiando referentes urbanos y debilitando la pertinencia del currículo. Sin embargo, emergen resistencias pedagógicas que reivindican la idea de que “la escuela no es para la vida, sino en la vida”, posicionando el aprendizaje como un proceso situado en el presente y en el territorio.

5.1.2 Transformación de las representaciones: del castigo al orgullo campesino

Un aprendizaje fundamental fue la transformación en las representaciones de los estudiantes sobre el campo. Inicialmente, se identificó una visión de la ruralidad como espacio de “castigo” o de fracaso académico. No obstante, la participación en procesos como la meliponicultura, el monitoreo con cámaras trampa y el trabajo en huertas permitió una restitución de la agencia juvenil.

Los estudiantes comenzaron a reconocerse como portadores de saberes valiosos, transitando hacia una identidad campesina dignificada. El territorio dejó de ser un escenario pasivo para convertirse en un sujeto vivo de aprendizaje, dando lugar a la construcción de una territorialidad crítica donde los jóvenes se asumen como “guardianes del territorio”.

5.1.3 Diálogo de saberes y reconocimiento de sujetos comunitarios

El proyecto evidenció que el aprendizaje se fortalece mediante el diálogo horizontal entre saberes académicos y saberes campesinos. La participación de líderes comunitarios, campesinos y especialmente de las “mayoras” permitió validar conocimientos ligados a la medicina tradicional, el cuidado de semillas y la relación con la naturaleza.

Estas mujeres emergen como custodias del conocimiento ancestral, fundamentales para la sostenibilidad territorial. Su integración en los procesos pedagógicos transforma la escuela en un espacio de “puertas abiertas”, donde el conocimiento se construye colectivamente y sin jerarquías, en coherencia con una ecología de saberes.

5.1.4 Tensiones productivas y ética del cuidado

La investigación también reveló tensiones profundas entre prácticas productivas y discursos de conservación. En las fincas de los estudiantes coexisten el uso de agroquímicos en monocultivos y la necesidad de proteger el ecosistema de la ZRC.

Se identificó que muchos jóvenes naturalizan el uso de pesticidas por razones económicas, lo que evidencia una contradicción entre sostenibilidad y subsistencia. En este escenario, la escuela emerge como un espacio clave para problematizar estas prácticas y promover alternativas como la agroecología, articulando producción y cuidado de la vida.

5.1.5 La escuela como espacio de re-existencia

En síntesis, los hallazgos permiten afirmar que el principal aporte del proyecto es la construcción de una pedagogía de la re-existencia, donde la escuela deja de ser reproductora de modelos externos y se convierte en un centro de investigación territorial.

La Cátedra Campesina no solo transforma el currículo, sino que fortalece el vínculo entre escuela y comunidad, promoviendo la formación de sujetos críticos, arraigados y comprometidos con el territorio. En este proceso, la ZRC deja de ser un contenido para convertirse en un eje estructurante del aprendizaje y del Plan de Vida comunitario.

Así, la educación rural en Cabrera se proyecta como una práctica emancipadora, capaz de articular saberes, resistir lógicas hegemónicas y construir alternativas para la defensa del agua, la biodiversidad y la vida campesina.

5.2 Propuestas de Mejora

Las propuestas de mejora que emanan de este proceso de investigación-acción no pretenden ser adiciones superficiales al currículo, sino una reestructuración de la praxis



educativa en la IED Integrada de Cabrera. Se busca superar la "educación bancaria" denunciada por Freire, donde el territorio es ignorado, para transitar hacia una pedagogía de la territorialidad que reconozca a la Zona de Reserva Campesina (ZRC) como un espacio bio-lingüístico y cultural vivo.

5.2.1 Institucionalización del Diálogo de Saberes

La principal mejora pedagógica consiste en formalizar el diálogo de saberes como método didáctico transversal. Esto implica que la planificación curricular no parta únicamente de los Estándares Básicos de Competencias del MEN, sino de las necesidades y saberes de la comunidad de Cabrera. Como señala Tovar (2019), la educación rural debe ser un puente donde "el saber campesino no sea visto como un conocimiento de segundo orden, sino como una herramienta de interpretación de la realidad" (p. 132).

Se propone la creación de "Círculos de Saberes Territoriales", encuentros bimensuales donde líderes de la ZRC, sabedores locales y docentes articulen contenidos. Esta práctica responde a la necesidad de una "justicia cognitiva", donde se reconozca la pluralidad de conocimientos existentes (Santos, 2010, p. 65).

5.2.2. Proyecto Educativo Transversal: Cátedra campesina "Sembrando Memoria y Vida: Nodos de Biodiversidad"

Este proyecto se constituye como el eje articulador de la mejora pedagógica. Su objetivo es integrar la praxis campesina con los contenidos académicos mediante tres nodos temáticos fundamentales:

Nodo Meliponicultura (Soberanía y Polinización): El estudio de las abejas nativas (sin aguijón) permite abordar conceptos de biología (ecosistemas), matemáticas (estadística de producción) y ética (cuidado de la vida). No se limita a la técnica, sino a la comprensión de la abeja como actor vital de la soberanía alimentaria de la región.

Nodo Guardabosques del Oso Andino (Monitoreo y Ética): Aprovechando la presencia del oso de anteojos en el macizo de Sumapaz, se propone el uso de herramientas tecnológicas (cámaras trampa) y cartografía social. Esto fomenta el pensamiento científico y la conciencia política sobre la preservación de los corredores biológicos frente a las amenazas del extractivismo.

Nodo Banco de Semillas y Memoria: Recuperación de semillas nativas y saberes ancestrales sobre la siembra, vinculando la historia local de las luchas agrarias en Cabrera con las Ciencias Sociales.

5.2.3 Fortalecimiento del Vínculo Escuela-Comunidad

Finalmente, se propone que la escuela funcione como un Centro de Memoria y Experimentación Campesina. Los "Proyectos de Aula" deben salir de la escuela para realizarse en las fincas de las familias y en los espacios comunales. Esta apuesta por una "escuela como actor territorial vital" busca que la educación en la ZRC sea un motor de arraigo y no una plataforma para la desterritorialización y el éxodo juvenil (Val & Rosset, 2020 p17).

5.2.4 Articulación de los saberes campesinos con el currículo

La integración de los saberes campesinos en el currículo de la IED Integrada de Cabrera no debe entenderse como un ejercicio de "folclorización" del conocimiento rural, sino como una reestructuración transdisciplinar que permite a la escuela actuar como un actor territorial vital. Esta apuesta por la transversalidad se fundamenta en la necesidad de superar la fragmentación del conocimiento impuesta por el modelo escolar tradicional, permitiendo que las áreas fundamentales dialoguen con las realidades materiales y simbólicas de la Zona de Reserva Campesina (ZRC).

En primera instancia, la articulación entre las Ciencias Naturales y las Matemáticas se materializa a través de proyectos de monitoreo biológico y producción sostenible, como la meliponicultura y el seguimiento del oso andino. Aquí, la enseñanza de la taxonomía o los ciclos biogeoquímicos deja de ser una abstracción para convertirse en una herramienta de comprensión del ecosistema de páramo y bosque altoandino. Al sistematizar datos de cámaras trampa o tabular la productividad de las abejas nativas, el estudiante desarrolla competencias matemáticas y científicas situadas. Como señalan Val y Rosset (2020), esta integración es fundamental para una "transformación agroecológica y social", donde la ciencia escolar se pone al servicio de la defensa de la vida y el mantenimiento de los servicios ecosistémicos locales (p. 5).

Por otro lado, el campo de las Ciencias Económicas y Políticas (CEP) junto con las Ciencias Sociales, encuentran su pertinencia en el estudio crítico de la organización del trabajo campesino y la historia de la ZRC del Sumapaz. No es posible hablar de economía política en Cabrera sin analizar la Ley 160 de 1994 o las formas de economía solidaria que han permitido la permanencia en el territorio. En este sentido, la escuela cumple su función de concientización



política al permitir que el estudiante analice cómo las políticas económicas globales impactan la autonomía territorial y la soberanía alimentaria de su comunidad. Esta perspectiva coincide con el planteamiento de Tovar (2019), quien afirma que la educación rural debe ser un espacio donde el saber campesino se reconozca como "una herramienta de interpretación de la realidad" y de resistencia frente a la marginación histórica (p. 132).

Finalmente, el área de Lenguaje actúa como el eje articulador de la memoria y la identidad. La producción de textos orales y escritos a partir de los relatos de los "mayores" sobre la fauna y las luchas por la tierra no solo desarrolla competencias comunicativas, sino que realiza una intervención socioeducativa que rescata la tradición oral como patrimonio vivo. Esta labor convierte al docente en un investigador de su contexto, quien, siguiendo a Stenhouse (1985), utiliza el currículo como el medio a través del cual el profesor y el estudiante aprenden juntos sobre la naturaleza de su propia realidad social (p. 211).

5.3 Líneas Futuras de Investigación

El presente estudio abre un horizonte de interrogantes que permiten profundizar en la relación escuela-territorio. A continuación, se proponen tres líneas de investigación derivadas de los hallazgos:

5.3.1 Agroecología vs. Agroquímicos: Tensiones en la Formación Técnica Rural.

Resulta importante investigar cómo la escuela rural puede mediar en la transición hacia modelos de producción sostenibles. Mientras el currículo técnico a menudo se enfoca en la productividad convencional, los saberes campesinos enraizados apuestan por la soberanía alimentaria. Una pregunta futura sería: *¿Cómo incide la formación agroecológica escolar en la transformación de las prácticas productivas de las familias en la ZRC?*

5.3.2 La Escuela como Actor Territorial Vital: Del Currículo Oficial al Saber Vivo.

Bajo el marco del Acto Legislativo 001, se abre la puerta para una educación campesina que no responda a pruebas estandarizadas urbanocéntricas. Es necesario investigar modelos de evaluación propios que reconozcan el éxito educativo no como la migración a la ciudad, sino como la capacidad de agenciamiento en el territorio. Como advierte Walsh (2013), esto implica desafiar la colonialidad del saber para construir una justicia social desde la escuela.

5.3.4 Transición hacia un Currículo Crítico en la ZRC: Diálogo de Saberes y Re-existencia.

La investigación futura debe profundizar en el papel de las comunidades epistémicas (estudiantes, docentes y campesinos) en la creación de contenidos curriculares autónomos. El



UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

tema central sería la "**Educación Campesina YA**", analizando cómo el reconocimiento del campesino como sujeto de derechos impacta la estructura administrativa y pedagógica de las IED rurales.

Estas líneas buscan consolidar la escuela rural como un espacio de resistencia y construcción de alternativas, donde el territorio deje de ser un "escenario de rezago" y se posicione como un proyecto colectivo de vida soberana.

6. Referencias

- Apple, M. W. (2004). *Ideology and curriculum* (3rd ed.). Routledge Falmer.
<https://doi.org/10.4324/9780203484032>
- Apple, M. W. (2015). Conocimiento, poder y educación: Sobre ser un académico/activista. *Revista Entramados: Educación y Sociedad*, 2(2), 29–39.
- Arias-Gaviria, J. (2021). El campesinado en la educación rural: un debate emergente. *Pedagogía y Saberes*, 54, 171-185. <https://doi.org/10.17227/pys.num54-10555>
- Asamblea General de la ONU. (2018). Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales (Resolución A/RES/73/165). Naciones Unidas.
- Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina (ANZORC). (2019). ABC de las Zonas de Reserva Campesina. Ayuda Popular Noruega. <https://anzorc.com/abc-zrc>
- Barrera, L. M. (2020). *Isukai Wamiakun: El diálogo de saberes entre la educación popular y la educación propia. Una experiencia a partir de la escuela de formación política de identidad cultural y territorial con jóvenes de Totoró, Cauca* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<http://repositorio.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/12139>
- Bedoya-Orozco, P., Martínez-Gómez, J. E., & Escobar-Rivera, R. M. (2020). Desarrollo Rural y Economía Social en la zona de Reserva Campesina de Cabrera, Cundinamarca, Colombia. *Revista Salud y Administración*, 7(21).
- Bilbao, A. P. (2024). Territorio: reflexiones acerca de los aportes de Ratzel, Gottmann, Lacoste y Raffestin en el desarrollo conceptual de las geografías contemporáneas. *Cuadernos de Geografía Revista Colombiana de Geografía*, 33(1).
<https://doi.org/10.15446/rcdg.v33n1.100582>
- Boisier, Sergio. (2006) La imperiosa necesidad de ser diferente en la globalización: El mercadeo territorial. La experiencia de las regiones chilenas. Recuperado de:
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35711624005>. Bogotá.
- Calvo Sánchez, L. F., & Carreño Jiménez, S. M. (2024). *La pedagogía de la Madre Tierra como una posibilidad transversal, en la escuela rural El Triunfo del municipio de La Calera en los grados cuarto y quinto* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.



<https://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/20840/P.M.T%20P.Transversal%20.pdf>

Cárdenas, M.L. (2006). Orientaciones metodológicas para la investigación - acción en el aula. *Revista Latinoamericana de Educación*, 187-216.

<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v34i0.4841>

Carreri, M y González, M. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, 19, 79-89

Cataño Gutiérrez, D. A. (2024). *Articulación del currículo oculto mediante prácticas docentes: Un estudio cualitativo sobre la integración de saberes campesinos en la educación rural del norte del Tolima* [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional UNAD.

<https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/63820/dairo.catano.pdf>

Colombia. (1994). Ley 115 de 1994, por la cual se amplía la Ley General de Educación . Diario Oficial N° 41.214. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-85906_archivo_pdf.pdf

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.

Delgado Caicedo, M., & Navarro Gómez, G. E. (2019). La transversalidad de los proyectos pedagógicos como axioma en la construcción de los proyectos de vida de las estudiantes del Colegio Técnico La Presentación. *Dialéctica. Revista de Investigación Educativa*, (2019-2).

Echavarría Grajales, C. V., & Brumat, M. R. (2025). Desafíos de la educación rural en América Latina. *Actualidades Pedagógicas*, 84, 1-17. <https://ap.lasalle.edu.co/article/view/5374/5272>

Eisner, E. W. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Elden, S. (2016). Respuesta. *Global Discourse* , 6 (1-2), 244-249. Recuperado el 6 de junio de 2025 de <https://doi.org/10.1080/23269995.2015.1106722>

Elliott, J. H., & Gómez, A. I. P. (1990). La investigación-acción en educación. Dialnet (Universidad de la Rioja). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=245354>

Fajardo Montaña, D. (2010, 25 de mayo). *Las Zonas de Reserva Campesina: ¿Estrategia de Desarrollo Regional y contra el Desplazamiento?* Agencia Prensa Rural.

<https://prensarural.org/spip/spip.php?article4066>.

- Fajardo Montaña, D. (2018). La colonización: historia y perspectivas. En La tierra como fundamento de paz. En Pa' sembrar paz hay que aflojar la tierra (pp. 77-94). Universidad Nacional de Colombia
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz e Terra.
- Fuentes, M.M., Hernández, L. A., & Rodríguez, S. P. (2023). Contextualización de los saberes campesinos en las prácticas pedagógicas de los docentes de la I.E.D. Rufino Cuervo del municipio de Chocontá (Cundinamarca).
- Giroux, H. A. (1983). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey
- González López, P. A., & Torres, A. N. (2019). *Los saberes campesinos en los diseños curriculares de las escuelas rurales Altania y Galdámez del municipio de Subachoque: Un estudio de posibilidades para la creación curricular desde la perspectiva del saber ambiental* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional].
<http://upnblib.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/10242>
- Gutiérrez Caro, L. A. (2022). Escuela Nueva, una experiencia de educación transformadora. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. México: Siglo XXI.
<https://es.scribd.com/document/812117021/Proyectos-Formativos-Sergio-Tobon-FreeLibros-1>
- Haesbaert, R. (2020). Del cuerpo-territorio al territorio-cuerpo (De la tierra): contribuciones decoloniales. *Cultura y Representaciones Sociales*, 15(29), 267-301.
- Hernández Sampieri, R; Fernández Collado, C; Baptista Lucio, P. (2014) Metodología de la investigación, 6a ed., México: Mc Graw Hill. ISBN: 978-1-4562-2396-0
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Sage Publications.



- Kemmis, S.; McTaggart, T. (1988): *Cómo Planificar La Investigación Acción*. Barcelona. Laertes.
ISBN: 84-7584-088-4
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica educativa. *Dialnet* (Universidad de la Rioja). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=127352> ISBN 10: 84-7827-292-5
- Londoño, R. (2019). Educación rural y construcción de saberes comunitarios. Editorial Universitaria.
- Lozano F., D. (2012). Contribuciones de la educación rural en Colombia a la construcción social de pequeños municipios y al desarrollo rural. *Revista de la Universidad de la Salle*, 2012(57), 117-136.
- Luna-Gijón, G., Cuahutle, A. A. N., & Martínez-Cantero, D. A. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Madrid L. (2019) La investigación-acción en el aula de interpretación. Traducción y sostenibilidad cultural: Sustrato, Fundamentos y aplicaciones, 253-263. Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-1311-056-1
- Mariátegui, J. C. (1976). Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana. Biblioteca Amauta.
- Marx, K. (1844). Manuscritos económicos y filosóficos. [Edición en línea] Recuperado de <https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/manuscritos/>
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Westview Press.
- Mejía, M.R (2015) Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y saberes*, (43), P. 37-48
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura & Agencia Nacional de Tierras. (2018). Las Zonas de Reserva Campesina: Retos y experiencias significativas en su implementación. FAO. <https://openknowledge.fao.org/items/853b0bb0-f8ce-4752-87dd-bbeeeef42ece>



- Ortiz Guerrero, C. E., Pérez Martínez, M. E., Castillo Brieva, D. & Muñoz Wilche, L. A. (2004). Zonas de Reserva Campesina: Aprendizaje e innovación para el Desarrollo Rural. Pontificia Universidad Javeriana. p. 23.
- Paasi, A. (2000). Clásicos de la geografía humana revisitados: Comentario 2 sobre Robert David Sack, Territorialidad humana. Su teoría e historia. *Progreso en Geografía Humana*, 26 (1), 93–95.
- Parra S., R. (1996). *La escuela rural: Escuela y modernidad en Colombia*. Tercer Mundo Editores.
- Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación rural en Colombia. Recuperado el 20 de abril de 2025, de Red Latinoamericana de Educación Rural: <https://pazatuidea.org/wordpress/herramienta/estudio-sobre-la-educacion-para-la-poblacion-rural-en-colombia/>
- Pineda Gómez, H. D., & Valencia-Castro, S. (2022). Territorialidad campesina, ausente en proyectos políticos para el Oriente antioqueño. *Bitácora Urbano Territorial*, 32(1), 135-148. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v32n1.97962>
- Pineda Pinzón, E. C. (2020). *Saberes campesinos y experiencias de gobierno comunitario en Colombia: Disputas por legitimidad y reconocimiento de derechos*. *Revista Ucronías*, (1), 1–27. <https://ucronias.unpaz.edu.ar/index.php/ucronias/article/view/17/95>
- Ramírez Rincón, J. C. (2024). El currículo rural en Colombia. Problematicación e institucionalización de la educación rural. *Vitalia* 5(4), 472–600. <https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/379/663>
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7(7), 45-55. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4101/1/RestrepoBernardo_2004_investigacionaccion.pdf
- Ribeiro, M. (2012). Educação Rural. En: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. *Dicionário da Educação do Campo*. Sao Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. P. 295-300.
- Rockwell, E. (2018). *Hacer escuela, hacer Estado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez Sosa, J. (2005). *La Investigación Acción Educativa (IAE): ¿qué es? ¿cómo se hace?* Lima, Perú.



- Silva, B. (2020). Cartografía social y ambiental como mecanismo de participación campesina: experiencia en la zona de reserva campesina de Cabrera, Cundinamarca (2017). 55-68.
- Stenhouse, L. (1985) Investigación y desarrollo del curriculum, Morata: Madrid. pp. 194-221. El profesor como investigador.
- Torres, C. A. (2011). *Educación y neoliberalismo en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Tovar, A. G. (2019). Educación rural desde la perspectiva de los saberes campesinos. *Revista Arjé*, 13(25), 124–141. <https://arje.bc.uc.edu.ve/arj25e/art07.pdf>
- Val, V., & Rosset, P. M. (2020). Campesina a Campesino: Educación campesina para la resistencia y la transformación agroecológica. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10904. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10904>
- Valles, M. (1999). Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional.
- Varela Mora, L., & Romero Picón, Y. (2006). Los avatares de la paz. Por los senderos de la vida de Juan de la Cruz Varela. *Tabula Rasa*, (4), 267–286.
- Velasco Caicedo, M. L. (2020). *Estado del arte: Educación rural y saberes tradicionales campesinos* [Informe de práctica investigativa, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/757ac3cc-ed6d-4f73-af5f-6728e2251d74/content>
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: Luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. Ediciones Abya-Yala.

7. Anexos

Anexo	Descripción	Vínculo
Anexo 1	Diario de Campo I	Anexo 1 Diario de Campo I
Anexo 2	Diario de Campo II	Anexo 2 Diario de Campo II
Anexo 3	Diario de Campo III	Anexo 3 Diario de Campo III
Anexo 4	Diario de Campo IV	Anexo 4 Diario de Campo IV
Anexo 5	Entrevista I	Anexo 5 Entrevista I
Anexo 6	Entrevista II	Anexo 6 Entrevista II
Anexo 7	Entrevista III	Anexo 7 Entrevista III
Anexo 8	Entrevista IV	Anexo 8 Entrevista IV
Anexo 9	Grupo Focal I1	Anexo 9 Grupo Focal II
Anexo 10	Grupo Focal I	Anexo 10 Grupo Focal I
Anexo 11	Ficha de Observación	Anexo 11 Ficha de observación
Anexo 12	Matrices	Anexo 12 Matrices
Anexo 13	Proyecto Cátedra Campesina	Anexo 13 Proyecto Catedra Campesina
Anexo 14	Presentación proyectos integradores	Anexo 14 Proyectos integradores
Anexo 15	Video I Abejas	Anexo 15 Video I Abejas
Anexo 16	Vídeo II Osos	Anexo 16 Vídeo II Osos