

**Raíces que Enseñan: Estrategias Pedagógicas desde los Saberes Campesinos para el
Fortalecimiento de la Soberanía Alimentaria en la Escuela Rural Santa Rita #03 de la IED
Integrada de Cabrera**

Karen Juliana Cárdenas Muñoz
Laura Victoria Gómez Ramírez¹

Nancy Esperanza Mateus Casas

Universidad Santo Tomas
Decanatura de Educación
Facultad de Educación Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa
Bogotá
Mayo - 2026

¹ *Karen Juliana Cárdenas Muñoz <https://orcid.org/0000-0002-8749-4132> *Laura Victoria Gómez Ramírez
<https://orcid.org/0009-0009-7684-0595>

Tabla de Contenido

Resumen	4
1. Introducción	6
2. Planteamiento del Problema y Marco Teórico	9
2.1 Planteamiento del Problema	9
2.2 Objetivos de la Investigación	11
2.3 Justificación	12
2.4 Marco Teórico	14
3. Diseño Metodológico	21
3.1 Enfoque metodológico	21
3.2 Contexto y participantes	23
3.3 Instrumentos de recolección de datos	25
3.4 Plan de acción	27
4. Implementación y Reflexión	30
4.1 Desarrollo del plan de acción	30
4.2 Observaciones y ajustes	33
4.3 Análisis de datos	34
5. Resultados y Discusión	38
5.1 Resultados	38
5.2 Análisis e interpretación	44
6. Conclusiones y Recomendaciones	49
6.1 Síntesis de hallazgos	49
6.2 Propuestas de mejora	51
6.3 Líneas futuras de investigación	67
7. Referencias bibliográficas	70
8. Anexos	75

Índice de Tablas

Tabla 1 Población por grado sede Santa Rita #03.	24
Tabla 2 Secuencia didáctica.	53
Tabla 3 Desarrollo secuencia didáctica.	54
Tabla 4 Instrumento de deguimiento y evaluación formativa.	56

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Matriz categorías.	36
Ilustración 2 Carátula momento 1. Reconociendo nuestro territorio	58
Ilustración 3 Carátula momento 2. Saberes Campesino y memoria	60
Ilustración 4 Carátula momento 3. Encuentro Intergeneracional	61
Ilustración 5 Carátula momento 4. Manos a la Tierra	62
Ilustración 6 Carátula momento 5. Cuidado y mantenimiento	63
Ilustración 7 Carátula momento 6. Resolviendo problemas reales	65
Ilustración 8 Carátula momento 7. Reflexión y soberanía alimentaria	66

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo desarrollar estrategias pedagógicas participativas y sensibles al contexto, fundamentadas en el diálogo entre el conocimiento y las epistemologías campesinas, para fortalecer la soberanía alimentaria y replantear el currículo académico rural. El estudio surgió de la disyunción identificada entre los currículos escolares estandarizados y las realidades territoriales, culturales y productivas de la comunidad campesina de Santa Rita, una subdivisión rural del municipio de Cundinamarca, Colombia.

La investigación se llevó a cabo dentro de un marco metodológico cualitativo mediante la implementación de la Investigación-Acción Participativa (IAP), que reconoció a estudiantes, familias y docentes como coinvestigadores involucrados en la construcción colectiva del conocimiento. Las técnicas de recolección de datos incluyeron entrevistas semiestructuradas, talleres participativos, cartografía social y diarios de campo, que facilitaron la identificación y sistematización del conocimiento agrícola asociado con las prácticas de producción, transformación y consumo de alimentos.

Dentro de este marco, se diseñó e implementó una serie de estrategias pedagógicas, que incluyeron huertos escolares, iniciativas de intercambio de semillas, talleres de transformación de alimentos y encuentros intergeneracionales. Estas prácticas contribuyeron a la consolidación de los huertos escolares como “laboratorios vivientes” para el cultivo y el intercambio de conocimientos, fomentando la reflexión crítica y fortaleciendo la identidad rural. En definitiva, el estudio reforzó el valor de la participación colectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje rurales, al tiempo que destacó la importancia de integrar los sistemas de conocimiento locales en la práctica educativa.

Palabras clave: *soberanía alimentaria, diálogo de saberes, escuela rural, saberes campesinos, Investigación-Acción Participativa.*

Abstract

This research aimed to develop participatory and context-sensitive pedagogical strategies grounded in the dialogue of knowledge and farmer epistemologies in order to strengthen food sovereignty and reframe the rural academic curriculum. The study emerged from the identified disjunction between standardized school curricula and the territorial, cultural, and productive



realities of the peasant community of Santa Rita, a rural subdivision in the municipality of Cundinamarca, Colombia.

The research was conducted within a qualitative methodological framework through the implementation of Participatory Action Research (PAR), which recognized students, families, and teachers as co-researchers engaged in the collective construction of knowledge. Data collection techniques included semi-structured interviews, participatory workshops, social cartography, and field journals, which facilitated the identification and systematization of agricultural knowledge associated with food production, transformation, and consumption practices.

Within this framework, a series of pedagogical strategies were designed and implemented, including school gardens, seed exchange initiatives, food transformation workshops, and intergenerational encounters. These practices contributed to the consolidation of school gardens as “living laboratories” for the cultivation and exchange of knowledge, fostering critical reflection and strengthening rural identity. Ultimately, the study reinforced the value of collective participation in rural teaching and learning processes while highlighting the importance of integrating local knowledge systems into educational practice.

Keywords: food sovereignty, dialogue of knowledge, rural school, peasant knowledge, Participatory Action Research.

1. Introducción

La educación rural en Colombia enfrenta el desafío histórico de construir propuestas pedagógicas capaces de dialogar con las realidades sociales, culturales y territoriales de las comunidades campesinas. Aunque en las últimas décadas han surgido modelos orientados a flexibilizar las dinámicas escolares rurales, como Escuela Nueva, persisten tensiones entre los currículos estandarizados y los saberes contruidos en la vida cotidiana del campo. En muchos casos, la escuela continúa funcionando bajo lógicas homogeneizantes que privilegian contenidos descontextualizados y reducen la posibilidad de reconocer los conocimientos campesinos como formas legítimas de producción de saber. En este escenario, la escuela rural no constituye únicamente un espacio de enseñanza de contenidos académicos, sino también un territorio donde se disputan memorias, identidades, formas de conocimiento y maneras de relacionarse con la tierra y la comunidad.

Esta investigación se desarrolla en la Institución Educativa Departamental Integrada de Cabrera, sede rural Santa Rita #03, ubicada en el municipio de Cabrera, Cundinamarca, en la Provincia del Sumapaz. El municipio se localiza sobre la cordillera Oriental, en una zona de transición hacia el Páramo de Sumapaz, condición geográfica que configura un territorio de gran riqueza hídrica, agrícola y ambiental. Cabrera, reconocido legalmente como Zona de Reserva Campesina (ZRC), posee una profunda identidad agraria y comunitaria, estrechamente vinculada a las prácticas de producción alimentaria, al trabajo colectivo y a las luchas históricas del campesinado por la defensa del territorio. Según proyecciones del DANE (2024), el municipio cuenta con una población mayoritariamente rural, situación que reafirma la centralidad de las dinámicas campesinas en la vida social y económica del territorio.

En este contexto, la sede rural Santa Rita #03 se ubica en la vereda Santa Rita, territorio caracterizado por una topografía montañosa y por la presencia de la quebrada Santa Rita, elemento fundamental del corredor ecológico y productivo de la región. Allí confluyen estudiantes provenientes de familias campesinas que mantienen una relación directa con la producción, transformación y preparación de alimentos, así como con prácticas tradicionales asociadas al cultivo, el cuidado de la tierra y la vida comunitaria. Sin embargo, pese a la riqueza de estos saberes, en las dinámicas escolares persiste una limitada articulación entre el currículo formal y los conocimientos contruidos históricamente por la comunidad, generando una

fragmentación entre la experiencia cotidiana de los estudiantes y los procesos de enseñanza desarrollados en la escuela.

Frente a esta problemática, el proyecto “Raíces que Enseñan: Estrategias Pedagógicas desde los Saberes Campesinos para el Fortalecimiento de la Soberanía Alimentaria en la Escuela Rural Santa Rita #03 de la IED Integrada de Cabrera” surge como una apuesta pedagógica crítica y situada orientada a resignificar la relación entre escuela, territorio y comunidad. La investigación tuvo como propósito formular, de manera participativa, estrategias pedagógicas contextualizadas y centradas en el diálogo de saberes y las tradiciones campesinas, que contribuyeran al fortalecimiento de la soberanía alimentaria y a la transformación de las prácticas educativas en la comunidad escolar.

Para ello, se desarrolló un proceso fundamentado en el enfoque cualitativo y orientado desde los principios de la Investigación Acción Participativa (IAP), retomando los planteamientos de Orlando Fals Borda respecto a la construcción colectiva del conocimiento y al reconocimiento de las comunidades como sujetos activos del proceso investigativo. A través de entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, talleres participativos, cartografía social y actividades pedagógicas desarrolladas en la huerta escolar, se buscó comprender las relaciones entre los saberes campesinos, la escuela y el territorio, promoviendo escenarios de participación, reflexión y aprendizaje colectivo.

Desde el punto de vista teórico, la investigación dialoga con los aportes de las pedagogías críticas, la educación rural contextualizada y las perspectivas decoloniales sobre el conocimiento. Los planteamientos de Paulo Freire permitieron comprender la educación como una práctica transformadora basada en el diálogo y la problematización de la realidad; Orlando Fals Borda aportó elementos fundamentales para la construcción participativa del conocimiento; mientras que Catherine Walsh, Maurice Halbwachs y Elizabeth Jelin posibilitaron reflexionar sobre interculturalidad crítica, memoria colectiva y territorialidad campesina. De igual manera, las discusiones en torno a la soberanía alimentaria permitieron reconocer las prácticas agrícolas, culinarias y comunitarias como expresiones culturales y políticas fundamentales para la vida rural.

A lo largo del proceso investigativo, la huerta escolar se consolidó como un escenario pedagógico central y como un espacio de encuentro entre saberes familiares, conocimientos escolares y experiencias comunitarias. Las actividades desarrolladas favorecieron la



participación activa de los estudiantes, el intercambio intergeneracional y la construcción de aprendizajes significativos vinculados al cuidado del territorio, la producción de alimentos y la valoración de la identidad campesina. Asimismo, la investigación permitió evidenciar transformaciones en la práctica pedagógica, especialmente en el tránsito hacia formas de enseñanza más horizontales, contextualizadas y participativas.

Finalmente, este trabajo busca aportar a las reflexiones contemporáneas sobre educación rural, soberanía alimentaria y pedagogías territoriales, reconociendo que la escuela puede convertirse en un espacio de diálogo entre memorias, saberes y territorios. Más allá de una experiencia puntual, esta investigación constituye una apuesta por construir propuestas educativas arraigadas en la vida comunitaria, capaces de fortalecer la identidad campesina y contribuir a la configuración de prácticas pedagógicas más pertinentes, críticas y contextualizadas para las ruralidades colombianas.

2. Planteamiento del Problema y Marco Teórico

2.1 Planteamiento del Problema

La escuela rural colombiana cumple un papel fundamental en la formación de niños, niñas y jóvenes, no solo es un espacio de acceso al conocimiento académico sino, además, se convierte en el escenario para compartir la tradición, la memoria de los pueblos rurales y los saberes que han hecho parte de la vida de los campesinos. Sin embargo, la práctica pedagógica cotidiana sigue guiada y responde a lineamientos estandarizados, emanados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), reproduciendo contenidos descontextualizados que no dialogan con las realidades, necesidades y prácticas culturales del entorno rural.

Como resultado, los estudiantes tienen dificultad para relacionar lo aprendido en el aula, con las actividades agrícolas familiares y en la comunidad, lo que limita la articulación entre el conocimiento escolar y los saberes campesinos, así como la apropiación de la identidad de la comunidad y el reconocimiento de la escuela como escenario de transformación social.

En la Institución Educativa Departamental (en adelante IED) Integrada de Cabrera, sede rural Santa Rita #03, ubicada en la Zona de Reserva Campesina (en adelante ZRC) del municipio de Cabrera, Cundinamarca, territorio campesino con historias de luchas y resistencias, se evidencia una débil articulación entre el currículo escolar y los saberes campesinos que históricamente han sostenido la vida comunitaria en el territorio. Aunque las familias de la vereda conservan prácticas agrícolas, culinarias y de transformación de alimentos que garantizan la subsistencia y se constituyen en una forma de relación con el territorio, la memoria y su identidad cultural, estos no se integran de manera sistemática en el currículo escolar.

Este problema se manifiesta, por ejemplo, en la discontinuidad de iniciativas como huertas escolares o talleres de transformación de alimentos, los cuales suelen desarrollarse de manera aislada, sin integración curricular, causada por la ausencia de una propuesta pedagógica que articule currículo y tradición cultural, limitando la posibilidad de que la escuela contribuya activamente a la valoración de los saberes campesinos, del territorio y al fortalecimiento de la autonomía y seguridad alimentaria en la comunidad, así como a la transmisión intergeneracional de conocimientos.

Frente a esta problemática, algunos autores han señalado la necesidad de revisar críticamente el enfoque curricular de la educación rural. Arias-Gaviria (2021) plantea que muchas veces las políticas de educación rural en Colombia siguen ignorando al campesinado

como portador de saberes, viéndolo sólo como productor agrícola; también expresa que falta una visión que lo reconozca como agente cultural con contribuciones al currículo, y al no ser reconocido, lo que se enseña en la escuela pierde conexión con el campo porque no toma en cuenta esas formas de vida, los modos de pensar el territorio, ni las prácticas culturales campesinas.

De manera complementaria, Rincón (2024), expone que los currículos aplicados en las escuelas rurales de Colombia han sido diseñados principalmente para contextos urbanos, lo que genera una desconexión con la realidad del campo, señalando que las problemáticas son: la persistencia de desigualdades en el acceso a la educación, la ausencia de un currículo que responda a las funciones sociales del ámbito rural y la brecha de calidad que sigue marcando distancia entre lo urbano y lo rural. Afirma además que, la escuela rural continúa centrada en la cobertura antes que en la pertinencia; critica que las políticas de evaluación nacionales no reconocen las particularidades culturales y territoriales, lo cual obliga a los docentes a ajustar currículos rígidos a contextos que no fueron considerados en su diseño.

Así, tanto Arias-Gaviria como Rincón coinciden en señalar que la falta de reconocimiento de los saberes y realidades campesinas en el currículo limita el sentido de la educación rural y refuerza su desvinculación del territorio.

Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se concentran en experiencias macro o en políticas públicas, dejando un vacío en propuestas pedagógicas diseñadas específicamente para contextos rurales particulares. Históricamente, la educación rural en Colombia ha estado marcada por modelos homogeneizantes que invisibilizan los saberes locales, mientras que la soberanía alimentaria, como concepto político y pedagógico, ha emergido desde movimientos campesinos que reivindican el derecho a decidir qué y cómo producir alimentos. Desde la pedagogía crítica y la educación popular, autores como Freire (1963) han insistido en la importancia del diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento, principios que aún encuentran barreras para materializarse plenamente en las escuelas rurales.

El presente estudio se delimita espacialmente a la sede rural Santa Rita #03 de la IED Integrada de Cabrera y se desarrollará durante el año lectivo correspondiente, abarcando las fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación de actividades. Conceptualmente, se centra en tres ejes fundamentales: soberanía alimentaria, saberes campesinos e integración curricular, sin profundizar en aspectos como la productividad agrícola, la comercialización o las políticas

agrarias nacionales. Así el problema de investigación se configura en la pregunta por comprender ¿Qué estrategias pedagógicas, construidas en diálogo con los saberes campesinos, pueden fortalecer la soberanía alimentaria en la IED Integrada de Cabrera, sede rural Santa Rita #03, y cómo se evidencian sus aportes en las prácticas educativas de la comunidad?

A pesar de los aportes existentes, el análisis del contexto evidencia que en la práctica escolar persiste una débil articulación entre currículo, saberes campesinos y comunidad, especialmente en experiencias pedagógicas concretas y sostenidas en el tiempo. En territorios rurales como Cabrera, son escasas las propuestas pedagógicas que, desde la escuela, integren de manera sistemática los saberes locales y permitan valorar su impacto en la formación de los estudiantes y en la vida comunitaria. Esta situación refuerza la necesidad de una investigación situada que no solo describa la problemática, sino que contribuya a transformar la relación entre currículo, saberes campesinos y soberanía alimentaria en un contexto específico.

2.2 Objetivos de la Investigación

2.2.1 Objetivo General

Formular, de manera participativa, estrategias pedagógicas, contextualizadas y centradas en el diálogo de saberes y tradiciones campesinas, que contribuyan al fortalecimiento de la soberanía alimentaria y que resignifiquen las prácticas educativas en la comunidad educativa de la IED Integrada de Cabrera, sede rural Santa Rita #03

2.2.2 Objetivos Específicos

Identificar los saberes y prácticas campesinas relacionados con la producción, transformación y consumo de alimentos presentes en la comunidad educativa, a partir de ejercicios didácticos y el diálogo reflexivo con sus integrantes.

Diseñar de manera participativa, una propuesta pedagógica que integre la soberanía alimentaria en las áreas curriculares, vinculando conocimientos académicos con saberes campesinos para la comunidad educativa en la IED Integrada de Cabrera sede rural Santa Rita #03.

Implementar y evaluar actividades didácticas (huertas escolares, intercambios de semillas, talleres de transformación de alimentos) que favorezcan la articulación entre la escuela, el territorio y la comunidad en torno a la soberanía alimentaria.

Reflexionar sobre los alcances y transformaciones generadas en las prácticas educativas y comunitarias a partir de la implementación de las estrategias pedagógicas, considerando su aporte al fortalecimiento de la soberanía alimentaria.

2.3 Justificación

La educación en áreas rurales enfrenta desafíos que a menudo no se reflejan en las propuestas educativas convencionales. La vida y el aprendizaje en el campo son diferentes a los de la ciudad; el territorio, las costumbres, la forma de vida y las relaciones sociales hacen que la educación deba adaptarse para ser realmente significativa. Por eso, pensar en una educación que tenga en cuenta el contexto rural es fundamental para que los y las estudiantes se sientan identificados y encuentren sentido en lo que aprenden. Este proyecto surge como respuesta a las persistentes brechas entre el currículo formal y los saberes locales.

En la IED Integrada de Cabrera, sede rural Santa Rita #03, se evidencian tensiones entre los contenidos curriculares escolarizados y los saberes campesinos relacionados con las prácticas alimentarias, productivas y culturales de la comunidad. Esta desconexión limita las posibilidades de que la escuela se constituya como un espacio significativo para articular conocimientos académicos con la valoración del territorio, el fortalecimiento de la identidad campesina y la construcción de alternativas educativas orientadas al buen vivir.

Desde una perspectiva pedagógica, surge la necesidad de desarrollar un proceso de investigación que, a partir del diálogo de saberes y la participación de la comunidad educativa, permita identificar, diseñar e implementar estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la soberanía alimentaria en la escuela, tema que se configura como eje articulador más que proponer un modelo externo, se trata de construir colectivamente alternativas pedagógicas que reconozcan el saber campesino como fuente legítima de conocimiento, resignifiquen el currículo escolar y fortalezcan la relación entre escuela, territorio y comunidad.

La integración de la soberanía alimentaria como eje articulador permite no sólo contextualizar los aprendizajes—vinculando, por ejemplo, matemáticas con cálculos de cosecha o ciencias naturales con ciclos agroecológicos—, sino también promover una pedagogía activa, dialógica y situada. Esta articulación entre saber escolar y saber campesino favorece aprendizajes significativos y fortalece competencias ciudadanas orientadas al cuidado del territorio y a la defensa de los derechos rurales.

Abordar en el plano social y territorial esta problemática mediante una investigación acción participativa (en adelante IAP) resulta pertinente y necesario, en tanto este enfoque reconoce a los actores educativos —estudiantes, docentes, familias y comunidad local como sujetos activos en la producción de conocimiento, portadores de saber y experiencias que pueden aportar a la transformación de su realidad educativa.

Asimismo, la investigación contribuirá al fortalecimiento de los procesos pedagógicos e institucionales, al proponer una integración de la soberanía alimentaria en las áreas curriculares, superando su tratamiento fragmentado o extracurricular. La implementación de actividades didácticas —como huertas escolares, intercambios de semillas y talleres de transformación de alimentos permitirá evidenciar la articulación entre escuela y comunidad, promoviendo aprendizajes significativos, colaborativos y contextualizados, así como el reconocimiento del saber campesino como fuente legítima de conocimiento.

La soberanía alimentaria constituye un núcleo identitario y práctico fundamental para las comunidades de la ZRC de Cabrera, territorio con una fuerte vocación agrícola y una ubicación estratégica en el corredor del páramo del Sumapaz. Las prácticas asociadas a la producción, transformación y consumo autónomo de alimentos integran saberes ancestrales, manejo sostenible de la biodiversidad y formas de organización comunitaria que garantizan la resiliencia territorial. Este proyecto busca, por tanto, revalorizar y revitalizar dichos saberes, posicionando a la escuela como un espacio de encuentro intergeneracional y de fortalecimiento de la identidad campesina, al tiempo que contribuye a la formación de conciencia ambiental y al fomento de prácticas agroecológicas sostenibles.

Finalmente, desde una perspectiva académica, esta investigación aporta al campo de la educación rural, al proponer una experiencia situada, en la que la escuela, se convierte en un escenario de formación ciudadana y política, donde los estudiantes comprenden y ejercen sus derechos alimentarios y territoriales, construyendo así, alternativas frente a modelos extractivistas y de dependencia económica. La implementación de este proyecto no solo mejoraría la pertinencia educativa en la sede Santa Rita #03, sino que podría servir como experiencia replicable en otras sedes rurales, aportando a la construcción de una educación rural verdaderamente emancipadora y enraizada en el territorio.

2.4 Marco Teórico

2.4.1 Escuela Nueva

La Educación rural en Colombia ha funcionado bajo esquemas pensados para contextos urbanos, en medio de profundas desigualdades sociales, económicas y territoriales. En ese escenario, el modelo Escuela Nueva se fue configurando como una apuesta por una educación de calidad, más justa y con mayor sentido para quienes habitan el campo, cuestionando formas tradicionales de enseñanza centradas en la repetición y la transmisión de contenidos. En este proceso, el modelo dialogó con las pedagogías activas y con autores que ponían al estudiante en el centro del aprendizaje, como Dewey, Decroly y Montessori, así como con las críticas de Freire (1970) a la educación bancaria, tal como lo señala Colbert (2021), promoviendo los principios de aprendizaje activo, participación estudiantil, flexibilidad curricular y el rescate de la relación entre escuela y comunidad

En la práctica, el modelo se concreta a través de elementos que responden a las dinámicas propias del campo, una de ellas es el aula multigrado, allí, un mismo docente trabaja con estudiantes de distintas edades y niveles, lo que exige una organización distinta del aula y del tiempo escolar. Desde una perspectiva pedagógica, Escuela Nueva propone un rol activo del estudiante, favoreciendo el trabajo colaborativo, el uso de guías de aprendizaje y la contextualización de los contenidos. En este contexto, el docente tiene un rol orientando a los procesos de aprendizaje de acuerdo con el ritmo de cada estudiante (Colbert, 1991) y el fortalecimiento de la autonomía con herramientas diseñadas específicamente para el contexto rural colombiano integrando elementos culturales y productivos de las comunidades campesinas (Fundación Escuela Nueva, 2018).

Cabe destacar que el modelo propicia la participación comunitaria, transformando la relación entre escuela y entorno, al vincular a familias y líderes locales como actores del proceso educativo (Colbert, 2006). Este componente resulta especialmente relevante para pensar propuestas pedagógicas que dialoguen con los saberes campesinos y favorezcan proyectos integrados que articulen el currículo con la vida comunitaria. En contextos como la sede rural Santa Rita #03, esta dimensión abre posibilidades para fortalecer la integración curricular y la incorporación de prácticas y conocimientos locales en las actividades escolares, buscando resolver la dificultad para articular los contenidos escolares con los saberes campesinos, especialmente los relacionados con la producción, transformación y consumo de alimentos.

Desde esta perspectiva, el potencial de Escuela Nueva no reside únicamente en su estructura metodológica, sino en su flexibilidad para incorporar saberes comunitarios y fortalecer identidades campesinas (Cardona Murillo, 2018). No obstante, ello supone el desafío de superar enfoques estandarizados y avanzar hacia implementaciones situadas que permitan integrar propuestas pedagógicas, en diálogo con las realidades y necesidades del territorio. En el caso de Santa Rita #03, esta adaptación resulta importante para articular el modelo con iniciativas relacionadas con la soberanía alimentaria y el reconocimiento del saber campesino.

Desde esta perspectiva, el modelo Escuela Nueva sigue siendo una referencia para la educación rural en Colombia porque ha permitido pensar la escuela desde las condiciones concretas del campo. No se trata solo de su historia, sino de la forma en que ha abierto la posibilidad de ajustar el trabajo pedagógico a las dinámicas de cada comunidad. En la práctica, aspectos como la flexibilidad del currículo, el trabajo activo en el aula y la participación de las familias hacen que la enseñanza no se limite al cumplimiento de lineamientos generales. Por el contrario, permiten que la escuela dialogue con el territorio y con la vida cotidiana campesina.

En la sede rural Santa Rita #03, este enfoque ofrece un marco útil para construir propuestas educativas más cercanas a las realidades locales, donde los saberes campesinos tienen un lugar y la relación entre escuela y comunidad se fortalece desde lo cotidiano.

2.4.2 Territorialidades Campesinas: Escuela Rural y Soberanía Alimentaria

La soberanía alimentaria es una forma de analizar la educación en las zonas rurales campesinas. No es solo un concepto económico, sino político y social. Como se señala en La Vía Campesina (2015) y el Foro de Nyéléni (2007), va más allá de controlar la tierra o las semillas. Se trata del derecho de las comunidades a decidir sobre su propia comida, a que se valore su conocimiento y a que se mantengan vivas sus prácticas agrícolas y culturales, las que llevan generaciones en un territorio. Desde este punto de vista, la alimentación no es solo producir comida; está llena de significado, de historias compartidas y de relaciones entre las personas.

En la escuela rural, esta perspectiva es muy útil, ya que sirve para conectar lo que se enseña con la realidad del lugar. Permite crear proyectos, por ejemplo, sobre el medio ambiente que mezclen el currículo oficial con lo que ya saben las familias del campo. Así, el aprendizaje tiene más sentido para los estudiantes y los ayuda a cuestionar los modelos de agricultura industrial que suelen imponerse. La escuela se vuelve entonces un espacio importante: un lugar



donde se puede debatir qué se hace con la tierra, donde se fortalece la identidad campesina, y donde la educación apunta realmente a cuidar la vida y a que la comunidad sea más autónoma.

Desde una mirada crítica de la agroecología, la soberanía alimentaria es más bien un acto de resistencia. Un modo de hacer frente a la lógica colonial que domina el sistema de producción de comida, porque apuesta por formas de cultivar basadas en la diversidad, la autonomía de las comunidades y la justicia social (Altieri & Toledo, 2011). En este camino, propuestas como la permacultura ofrecen herramientas concretas para imaginar sistemas integrados y sostenibles, donde producir alimentos, cuidar el territorio y organizarse como comunidad son partes de un mismo proceso, ideas que encuentran un eco muy real en experiencias como la de las ZRC.

Esta propuesta implica reconocer a las comunidades campesinas como sujetas de conocimiento, cuyas prácticas alimentarias y productivas constituyen contenidos pedagógicos legítimos; lo que requiere una educación contextualizada, capaz de partir de la realidad territorial para generar procesos de conciencia crítica, dando sentido a la propuesta de Freire (1970) quien concibe la educación como una práctica política orientada a la transformación de la realidad, basada en el diálogo y en la problematización de la experiencia concreta de los sujetos.

Desde una perspectiva complementaria, Walsh (2009) plantea que las pedagogías situadas en territorios indígenas y campesinos deben inscribirse en un horizonte de interculturalidad crítica y decolonial. Ya que la educación territorial implica disputar la hegemonía de los saberes eurocéntricos y reconocer los conocimientos ancestrales vinculados a la tierra, la alimentación y la vida comunitaria. En este marco, la soberanía alimentaria puede entenderse como una práctica pedagógica decolonial que articula escuela, territorio y comunidad.

La dimensión territorial de la soberanía alimentaria también se vincula estrechamente con la memoria colectiva, Halbwachs (2004) sostiene que la memoria no es un fenómeno individual, sino una construcción social anclada en los marcos espaciales y en los grupos de pertenencia. Las prácticas alimentarias campesinas, como la selección de semillas, los calendarios agrícolas o las formas de cultivo constituyen memorias colectivas encarnadas en el territorio, que se transmiten y resignifican a lo largo del tiempo.

En esta misma línea, Jelin (2002) plantea que las memorias sociales son campos de disputa, atravesados por relaciones de poder y por luchas por el reconocimiento, dado que, en el contexto de la escuela rural, la incorporación o exclusión de los saberes campesinos sobre alimentación y territorio puede leerse como parte de estas disputas por la legitimidad del

conocimiento. Así, la soberanía alimentaria se configura también como una lucha por la memoria campesina y por su inscripción en los procesos educativos.

Por otro lado, Tovar (2019), reflexiona sobre la educación rural a partir de los saberes campesinos y plantea que en muchas ocasiones, estos han sido ignorados por las políticas educativas que suelen estar pensadas desde una mirada urbana, ya que, los conocimientos del campo, como las prácticas agrícolas, el cuidado del entorno, las tradiciones culturales y la vida comunitaria deberían tener un lugar más claro en la escuela; y cuando estos saberes se incluyen en el currículo, los aprendizajes se vuelven más significativos. Por ello, expresa que se necesitan propuestas pedagógicas que integren los saberes campesinos y los pongan en el centro de la formación, desde una mirada de sujeto cultural y social, no sólo como un productor.

Autores como Pineda Pinzón (2020) y Velasco Caicedo (2020) coinciden en señalar que las comunidades campesinas requieren de escenarios en el contexto escolar en los que puedan compartir los saberes contruidos en relación a la producción alimentaria y la organización comunitaria, pues los saberes campesinos no son solo patrimonio local, sino elementos centrales en la reivindicación política del campesinado como sujeto social y cultural, al ser considerados bienes comunes, se impulsa su protección como parte inseparable de la tierra, las semillas y los ecosistemas, e incluso se demanda su inclusión en políticas educativas, de salud y territorio.

En síntesis, la soberanía alimentaria en la escuela rural, entendida desde las territorialidades campesinas, articula dimensiones políticas, pedagógicas y memorísticas. Este enfoque permite comprender la escuela no sólo como un espacio de transmisión de contenidos, sino como un territorio en disputa donde se reproducen o transforman las relaciones entre conocimiento, alimentación y comunidad campesina, reconocer la soberanía alimentaria como una construcción territorial implica valorar los conocimientos y prácticas locales como saberes legítimos que dan sentido a la identidad campesina y a la relación crítica y responsable con el territorio desde la escuela

2.4.3 Diálogo de Saberes: Saberes Campesinos y Transmisión Intergeneracional

Comprender la educación en las zonas rurales campesinas exige prestar atención al diálogo de saberes. Este concepto permite examinar el encuentro, a veces tenso, entre el conocimiento formal de la escuela y aquellos saberes que las comunidades han forjado con el tiempo, arraigados profundamente en su territorio. No se trata de un simple intercambio de información. Su relevancia radica en que desafía un orden establecido: una jerarquía del

conocimiento que históricamente ha valorado el saber académico por encima del campesino, confinando a este último a un lugar secundario dentro de la institución escolar.

Desde miradas críticas y decoloniales, este diálogo adquiere una dimensión esencialmente política. Autoras como Walsh (2009; 2013) argumentan que su práctica requiere hacer evidentes las relaciones de poder que han mantenido en un lugar subalterno los conocimientos de los pueblos campesinos e indígenas. En consecuencia, la interculturalidad crítica que se deriva de esta postura no aspira únicamente a incluir referentes locales en el plan de estudios. Su propósito es más transformador: modificar las propias prácticas de enseñanza para que los saberes territoriales aquellos ligados a la tierra, a la producción de alimentos y a la vida en comunidad obtengan un reconocimiento pleno como fuentes válidas para el aprendizaje y la reflexión crítica.

La dimensión territorial es fundamental aquí, Halbwachs (2004) señala que la memoria colectiva se construye siempre en relación con un espacio socialmente habitado. Para las comunidades campesinas, el territorio es un soporte de memoria donde se inscriben los saberes productivos, alimentarios y culturales. La ruptura entre la escuela y este territorio implica, también, una interrupción en la transmisión social de estos conocimientos.

Esta visión se concreta en experiencias pedagógicas documentadas. Valverde Falcón et al. (2021) muestran cómo el trabajo con semillas nativas en escuelas rurales se convierte en un escenario de diálogo. Allí, estudiantes, docentes y familias logran articular conocimientos científicos con prácticas campesinas, demostrando que el aprendizaje significativo ocurre cuando la escuela se abre a la participación de la comunidad.

De manera similar, González López y Torres (2019) analizan cómo, pese a un reconocimiento limitado en las políticas educativas nacionales, existen esfuerzos locales por integrar estos saberes mediante metodologías como la IAP. Sus hallazgos indican que el diálogo cobra sentido pedagógico en actividades colectivas, como debates, proyectos con familias que permiten superar la visión reducida del campesino como mero productor y reconocer su papel como sujeto cultural y político.

Por lo tanto, la transmisión de saberes entre generaciones constituye una dimensión fundamental de este proceso. Para autores como Jelin (2002; 2017), esta transmisión no opera de forma mecánica o unidireccional. Se trata, más bien, de un proceso dinámico de resignificación, donde los conocimientos heredados no se reciben de manera pasiva. Las nuevas generaciones los

reinterpretan y adaptan, dotándolos de un nuevo significado acorde a su propio contexto y realidad histórica. En el ámbito campesino, este flujo de saber se fundamenta en la práctica cotidiana, se transmite a través de la oralidad y se renueva con la participación en la vida comunitaria. Así, lejos de ser un archivo estático, se conforma una memoria viva que funciona como un vínculo permanente entre el ayer, el hoy y lo que está por venir.

En este marco, la escuela rural adquiere un papel determinante. Su función no está predestinada: puede actuar como un instrumento que consolida las visiones y memorias dominantes, o bien, puede erigirse en un espacio de reconocimiento y apertura hacia aquellos saberes históricamente marginados (Jelin, 2017). La diferencia radica, en gran medida, en su vinculación con el territorio. Cuando la escuela asume el territorio como principio educativo, como señala Barrera (2020), se desencadenan procesos de fortalecimiento identitario, de recuperación de la memoria histórica local y de desarrollo de una conciencia crítica ante las realidades que afectan a la comunidad.

En síntesis, el diálogo de saberes en el contexto de la escuela rural trasciende lo metodológico para constituirse en una apuesta de carácter pedagógico y político. Su concreción se verifica en el momento en que los conocimientos campesinos abandonan su condición de dato pintoresco o anecdótico para erigirse en el fundamento de un proyecto educativo situado. Este proyecto se caracteriza por una articulación crítica y reflexiva entre la institución escolar, el territorio que la sustenta y la memoria colectiva que le da sentido y continuidad.

Asu vez, desde la metodología participativa y territorial propuesta por Orlando Fals Borda (1991) ofrece un marco operativo para concretar el diálogo de saberes en contextos rurales. Desde la investigación-acción participativa, Fals Borda plantea que el conocimiento debe construirse de manera conjunta entre investigadores, educadores y comunidades, reconociendo el saber popular como fundamento del proceso investigativo y educativo al afirmar que “el saber popular no es un conocimiento inferior, sino una forma distinta de conocer la realidad” (p. 43).

En “*Conocimiento y poder popular*”, Fals Borda (1985) enfatiza que la participación de las comunidades campesinas permite recuperar memorias históricas y fortalecer la transmisión intergeneracional de saberes, al tiempo que se generan procesos de empoderamiento colectivo. En la escuela rural, esta metodología posibilita prácticas pedagógicas donde el diálogo de saberes se expresa en proyectos comunitarios, trabajos con la tierra y procesos de aprendizaje situados en el territorio.

La revisión de estos conceptos deja claro algo fundamental: la educación en el campo necesita una mirada distinta. No puede seguir siendo la simple transmisión de un currículo general. Su sentido depende, precisamente, de su capacidad para vincular lo que se enseña en la escuela con el territorio específico, con los saberes que han sostenido la vida campesina por generaciones y con las prácticas cotidianas de la comunidad. En este marco, la soberanía alimentaria, el diálogo de saberes y la transmisión intergeneracional no son solo temas de estudio, sino pilares esenciales para repensar la función de la escuela rural. Son el antídoto contra una educación que llega despegada de la realidad y fragmentada en asignaturas sin conexión.

Esto conlleva una tarea concreta: diseñar estrategias de enseñanza que se puedan transversalizar. Estas no pueden surgir solo del escritorio; deben construirse desde el diálogo respetuoso y genuino con los saberes locales. El objetivo es doble: fortalecer la soberanía alimentaria de la comunidad y, al mismo tiempo, moldear una educación que sea relevante, que cuestione y que esté profundamente arraigada en su contexto. Para la IED Integrada de Cabrera, sede rural Santa Rita #03, este camino no es una opción entre otras; es el núcleo que puede y debe orientar tanto la pregunta de investigación como el propósito último de este trabajo.

En conclusión, el marco teórico permite comprender la educación rural como una práctica situada, vinculada al territorio, a la memoria de la comunidad y a los saberes campesinos que sostienen las relaciones, la escuela se configura entonces, como un escenario de diálogo y de tensión entre el conocimiento escolar y los saberes del contexto, brindando la posibilidad de construir aprendizajes significativos y pertinentes.

La mirada sobre la escuela rural y el modelo de Escuela Nueva evidencia la existencia de condiciones pedagógicas que permiten o favorecen la participación y la contextualización de los aprendizajes, dejando de manifiesto la necesidad de resignificar las propuestas curriculares desde las realidades de los territorios. Allí, la soberanía alimentaria emerge como eje que permite articular el currículo al vincular prácticas y saberes relacionados con la producción, transformación y consumo de alimentos. Finalmente, el diálogo de saberes y la transmisión de los mismos a las nuevas generaciones se consolidan como elementos que permiten reconocer a la comunidad educativa como portadora de conocimientos.

3. Diseño Metodológico

Esta investigación se sustenta en una epistemología crítica, decolonial y situada, que reconoce el conocimiento como una construcción histórica, relacional y profundamente vinculada a los contextos culturales y territoriales. Por lo tanto, el conocimiento se concibe como una experiencia viva, situada y relacional, profundamente entretejida con la historia, la cultura, el territorio y la espiritualidad de las comunidades rurales. No se trata de una acumulación de datos ni de una verdad única y universal, sino de una práctica social y ética, construida colectivamente en el diálogo entre sujetos diversos, con sus memorias, afectos y resistencias. En coherencia con las pedagogías críticas latinoamericanas, este trabajo se posiciona desde un enfoque que busca dismantelar las lógicas hegemónicas de producción de conocimiento, reconociendo la legitimidad de los saberes ancestrales como fuentes epistémicas válidas y necesarias para la transformación educativa.

3.1 Enfoque metodológico

El presente proyecto de investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, elección metodológica que se justifica por la naturaleza del problema de estudio, los objetivos planteados y su coherencia con los principios de las pedagogías críticas y la línea de investigación en Memoria y Territorio de la Maestría en Pedagogías Críticas e Intervención Socioeducativa.

El enfoque cualitativo permite explorar, desde una perspectiva interpretativa y contextual, los saberes campesinos, prácticas alimentarias y significados culturales que constituyen la soberanía alimentaria en la comunidad educativa. Este enfoque privilegia la voz de los participantes como co-investigadores, reconociendo sus aportes en la construcción de estrategias pedagógicas y en la resignificación de las prácticas escolares.

La pertinencia de este enfoque se evidencia en la operacionalización de los objetivos específicos: Para identificar los saberes y prácticas campesinas relacionados con la producción, transformación y consumo de alimentos, se emplearán técnicas flexibles y dialógicas como la observación participante, la cartografía social y las entrevistas semi estructuradas, que permiten un diálogo constructivo con la comunidad educativa. Para diseñar las propuestas pedagógicas, se recurrirá a la co-construcción de materiales y actividades que integren conocimientos académicos con saberes campesinos, en coherencia con el currículo escolar.

La implementación y evaluación de actividades, como huertas escolares, intercambios de semillas y talleres de transformación de alimentos, se desarrollará bajo el modelo de IAP, que

articula diagnóstico, planificación, acción y reflexión en espiral. Finalmente, la reflexión sobre los alcances y transformaciones se realizará mediante procesos colectivos de análisis crítico, donde los actores educativos valoren los cambios en las prácticas escolares y comunitarias en torno a la soberanía alimentaria.

Este enfoque metodológico, coherente con las pedagogías críticas, se convierte en una herramienta práctica para vincular la reflexión teórica con la acción transformadora, permitiendo comprender la realidad educativa y actuar sobre ella de manera situada (Hernández Sampieri et al., 2014). De esta forma, se facilita un diálogo de saberes que valida y fortalece la memoria local y los conocimientos campesinos como fuentes legítimas para el currículo, respondiendo al llamado de la intervención socioeducativa a generar procesos de mejora y cambio en contextos rurales.

En consecuencia, la investigación cualitativa bajo el diseño de la IAP se establece como el camino metodológico más idóneo para lograr los objetivos de formular, implementar y reflexionar sobre estrategias pedagógicas que fortalezcan la soberanía alimentaria y resignifiquen las prácticas educativas en la comunidad educativa de la sede rural Santa Rita #03.

La IAP constituye un enfoque metodológico cualitativo que se distingue por su carácter dialógico, colectivo y transformador. A diferencia de los modelos tradicionales de investigación, IAP no concibe a la comunidad como objeto de estudio, sino como sujeto activo que participa en la identificación de los problemas, el diseño de las soluciones y la evaluación de los resultados (Fals Borda, 1991). En este sentido, la IAP se fundamenta en la horizontalidad de las relaciones entre investigadores y participantes, promoviendo la construcción compartida de conocimiento y la acción transformadora en contextos específicos. Como señala Fals Borda (1987) la IAP busca “devolver la ciencia al pueblo mediante procesos de investigación que no solo describen la realidad, sino que la modifican a través de la participación consciente y organizada de las comunidades” (p. 91).

La pertinencia de la IAP para esta investigación radica en que permite abordar la soberanía alimentaria como un proceso social y cultural que se construye colectivamente en la escuela y la vereda. Al situar a estudiantes, familias y docentes como co-investigadores, la metodología garantiza que las estrategias pedagógicas se diseñen desde las necesidades reales del territorio y se nutran de los saberes campesinos, resignificando las prácticas educativas en la sede rural Santa Rita#03. Este carácter participativo asegura que los resultados no sean impuestos

desde fuera, sino fruto de un diálogo de saberes que reconoce la legitimidad de los conocimientos locales y su articulación con el currículo escolar.

El proceso metodológico de la IAP se desarrolla en un ciclo espiral compuesto por momentos interdependientes de diagnóstico, planificación, acción y reflexión. En la fase de diagnóstico, la comunidad educativa identifica colectivamente los saberes y prácticas campesinas vinculadas a la producción, transformación y consumo de alimentos. La planificación se orienta a la co-construcción de estrategias pedagógicas que integren dichos saberes con los contenidos escolares, mientras que la acción se concreta en actividades como huertas escolares, intercambios de semillas y talleres de transformación de alimentos. Finalmente, la reflexión crítica permite valorar los alcances y transformaciones generadas, retroalimentando el proceso y dando lugar a nuevas fases de acción. Este carácter cíclico convierte a la IAP en “un método dinámico que no se limita a la producción de conocimiento, sino que impulsa la transformación social y educativa en el territorio” (Kemmis & McTaggart, 2005, p. 567).

La coherencia de la IAP con las pedagogías críticas es evidente en su apuesta por la descolonización del saber y la justicia epistémica. Walsh (2013) sostiene que “las pedagogías críticas deben propiciar escenarios de diálogo intercultural donde los saberes subalternos sean reconocidos como fuentes legítimas de conocimiento” (p. 45). En este proyecto, la IAP se convierte en la herramienta metodológica que materializa esa apuesta, al validar la memoria local y los conocimientos campesinos como insumos centrales para el currículo y al promover procesos de mejora situados en la realidad rural. De esta manera, la investigación no solo busca comprender las prácticas educativas, sino también contribuir a su transformación en clave de soberanía alimentaria y justicia social.

3.2 Contexto y participantes

Este estudio se llevará a cabo en la sede rural Santa Rita #03, perteneciente a la Institución Educativa Departamental Integrada de Cabrera, ubicada en la vereda Santa Rita del municipio de Cabrera, Cundinamarca, aproximadamente a treinta (30) minutos del casco urbano. El acceso al lugar se realiza por una vía veredal en estado crítico de deterioro, caracterizada por extensos tramos agrietados y otros, donde el camino se reduce a placa huella o simplemente desaparece. Esta precaria infraestructura vial explica la ausencia de transporte público hacia la vereda. Desde el punto de vista hidrográfico, el territorio es recorrido por la quebrada Santa Rita,

la cual desciende para convertirse en un afluente del río Sumapaz. Cabe mencionar que el municipio es reconocido como ZRC, condición que refuerza su identidad agrícola y comunitaria.

Esta sede opera bajo la modalidad de Escuela Nueva y atiende a una población de doce (12) estudiantes, desde grado preescolar hasta quinto de básica primaria. (Ver tabla 1). Esta modalidad favorece el trabajo colaborativo, la participación de los estudiantes, el trabajo autónomo y la interacción de los estudiantes con la comunidad para contextualizar los saberes aprendidos en la escuela.

Tabla 1 Población por grado Sede Santa Rita #03

Grado	Cantidad de estudiantes
Preescolar	5
Tercero	1
Cuarto	3
Quinto	3

Fuente: Elaboración Propia

La infraestructura de la escuela consta de dos salones amplios: uno destinado a la primera infancia que será habilitado en el año 2026 para los niños que se matriculen y otro para los grados de primero a quinto. Además, cuenta con una pequeña biblioteca, equipada con libros donados por la alcaldía y diversas fundaciones; un patio interno para actividades lúdicas; un espacio destinado para guardar implementos deportivos, una cocina y un comedor en el que se sirven los alimentos del Programa de Alimentación Escolar (PAE). Completan las instalaciones un parque infantil, zonas verdes, una cancha de microfútbol, batería de baños diferenciados por sexo, un baño para la docente y una huerta que fue creada y es mantenida por la docente titular de la sede, que se ha consolidado como espacio pedagógico y comunitario.

La población de la vereda se dedica principalmente a actividades agropecuarias. Entre los cultivos predominantes se encuentran el tomate de árbol, el aguacate, la granadilla, el frijol y el maíz, entre otros. Asimismo, se practica la producción lechera, aunque en menor escala y, en muchos casos, destinada al consumo familiar. Prácticas productivas que hacen parte de los saberes campesinos que están presentes en la cotidianidad de los estudiantes y sus familias, constituyéndose en un eje central para abordar la soberanía alimentaria desde la escuela.

La sede rural cumple, además, un papel social relevante para la vereda, siendo el espacio donde convergen no solo los estudiantes, sino también las familias en eventos comunitarios y

reuniones. Esta dinámica refuerza el carácter integrador de la institución, donde niños, niñas, jóvenes de diferentes edades se reúnen fomentando un ambiente de aprendizaje colaborativo y solidario. La huerta, la cancha y la biblioteca trascienden su función utilitaria para convertirse en escenarios de socialización, aprendizaje y construcción de comunidad, especialmente en un contexto rural donde la escuela es, con frecuencia, el principal punto de encuentro comunitario.

En coherencia con el enfoque participativo que orienta este proyecto, los estudiantes, las familias y la docente titular de la sede no son concebidos como sujetos pasivos de estudio, sino como co-investigadores que aportan activamente sus saberes, prácticas y experiencias campesinas. A través de huertas escolares, talleres de transformación de alimentos, intercambios de semillas y espacios de diálogo reflexivo, la comunidad educativa aporta sus saberes, prácticas y experiencias como campesinos, además, participa en la construcción colectiva de estrategias pedagógicas, fortaleciendo la soberanía alimentaria y resignificando las prácticas educativas, al reconocer que el conocimiento se produce de manera colaborativa entre escuela, territorio y comunidad.

Este proyecto se desarrolló en el año académico de 2025 con un ejercicio inicial de diagnóstico y puesta en marcha de las primeras acciones pedagógicas, y se extiende al primer periodo del año académico del 2026 para la consolidación de la implementación, el análisis y la reflexión colectiva de los aprendizajes y transformaciones generadas.

3.3 Instrumentos de recolección de datos

En el marco de la investigación cualitativa con enfoque de IAP, las técnicas e instrumentos de recolección de datos se conciben como mediaciones pedagógicas y metodológicas que posibilitan la construcción colectiva de conocimiento, el diálogo de saberes y la reflexión crítica sobre la práctica educativa (Fals Borda, 1991; Freire, 2005). Estos instrumentos no cumplen únicamente una función descriptiva, sino que favorecen procesos de participación, recuperación de la memoria colectiva y transformación de la realidad educativa situada.

En coherencia con los objetivos del estudio, se emplearán técnicas e instrumentos de carácter participativo que permitan identificar, documentar y analizar los saberes campesinos vinculados a la soberanía alimentaria, así como a reconocer los cambios y transformaciones generados en las prácticas pedagógicas y comunitarias a partir de la implementación de estrategias contextualizadas e integradoras.

El diario de campo ([Anexo 01](#)) se utiliza como instrumento de registro sistemático y reflexivo del proceso investigativo y educativo. Es diligenciado principalmente por la docente-investigadora y, en algunos momentos, de manera colectiva con los estudiantes. Este instrumento permite consignar observaciones sobre el desarrollo de las actividades, las interacciones entre los participantes, las reflexiones emergentes y los aprendizajes construidos durante la implementación de las estrategias pedagógicas (Fals Borda, 1985). Los diarios se emplean a lo largo de todas las fases de la investigación, con especial énfasis en la etapa de implementación y evaluación/reflexión, facilitando procesos de autoevaluación, reflexión crítica y sistematización de la experiencia.

Los talleres participativos ([Anexo 02](#)) se desarrollan como espacios de encuentro, diálogo y construcción colectiva con estudiantes, docentes y familias de la comunidad educativa. Estos talleres estarán orientados a la recuperación de memorias campesinas asociadas a la producción, transformación y consumo de alimentos, reconociendo dichas prácticas como saberes históricamente situados y socialmente construidos (Halbwachs, 2004; Jelin, 2002).

Se realizan principalmente durante la fase diagnóstica y de diseño de la propuesta pedagógica, utilizando técnicas como conversatorios, lluvia de ideas, relatos orales y socialización de experiencias familiares y diálogos intergeneracionales. La información producida permitirá identificar saberes locales relevantes y establecer conexiones con los contenidos curriculares, en coherencia con el enfoque de diálogo de saberes propuesto por Walsh (2009).

Las entrevistas semiestructuradas ([Anexo 03](#) y [Anexo 04](#)) se aplican a docentes y familias campesinas con el fin de profundizar en sus percepciones sobre la relación entre currículo escolar, los saberes campesinos y soberanía alimentaria. Este instrumento permite recoger narrativas individuales que aportan a la comprensión sobre las prácticas culturales y educativas del territorio (González López y Torres, 2019). De manera complementaria, se realizan grupos focales con estudiantes e integrantes de la comunidad educativa durante las fases de diagnóstico y cierre del proceso, con el propósito de valorar colectivamente los cambios percibidos y las transformaciones generadas en las prácticas educativas.

La cartografía social ([Anexo 05](#)) se emplea como una herramienta pedagógica y metodológica para representar de manera colectiva el territorio, las prácticas alimentarias y los saberes asociados a este. A través de mapas elaborados por los participantes, se identifican

espacios significativos como huertas, parcelas, cocinas comunitarias y lugares de intercambio de semillas, reconociendo el territorio como soporte de memoria, identidad y aprendizaje (Barrera, 2020; Halbwachs, 2004). Este instrumento se aplica durante los talleres iniciales y en la fase de sistematización, permitiendo visualizar la articulación entre escuela, territorio y comunidad, así como los aportes de la propuesta pedagógica al fortalecimiento de la soberanía alimentaria.

En definitiva, las técnicas e instrumentos seleccionados cumplen una doble función: técnica y formativa. Permiten recolectar información rigurosa, comprender de manera situada las dinámicas educativas y comunitarias, fomentan la participación, la reflexión crítica y el empoderamiento de los actores involucrados. 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” (p.49). Así, la escuela rural se convierte en un laboratorio vivo de investigación y acción pedagógica, donde la teoría se transforma al contacto con la práctica y el territorio, contribuyendo a resignificar las prácticas educativas en torno a la soberanía alimentaria.

Finalmente, la validez de este enfoque metodológico se sustenta en su coherencia con una epistemología del sur (De Sousa, 2009), que reconoce la pluralidad de saberes y promueve una pedagogía dialógica, situada y transformadora. Tal como proponen (Mejía, 2016; Freire, 2003), se busca una negociación cultural y un pluralismo epistémico en el que la escuela y la comunidad se reconozcan mutuamente como espacios de saber y acción colectiva. En esta convergencia, la investigación deja de ser un proceso externo para convertirse en una co-construcción del conocimiento que fortalece tanto la identidad campesina como la práctica pedagógica rural.

3.4 Plan de acción

El plan de acción se estructura a partir de las fases propias de la IAP, entendida como un proceso cíclico y reflexivo que articula: diagnóstico, acción, observación y reflexión, que busca no solo comprender la realidad, sino a transformarla de manera participativa (Fals Borda, 1991; Freire, 2005). Cada fase se encuentra articulada con los objetivos de la investigación y con el propósito de fortalecer la soberanía alimentaria mediante estrategias pedagógicas contextualizadas.

Fase 1. Diagnóstico y caracterización participativa. En esta fase se desarrollan talleres participativos, entrevistas semiestructuradas y ejercicios de cartografía social con la comunidad educativa. El propósito es identificar los saberes campesinos existentes, las prácticas alimentarias

locales y las percepciones sobre su vinculación con el currículo escolar. Esta etapa permite reconocer a los actores educativos como sujetos de conocimiento y sentar las bases para el diseño colectivo de la propuesta pedagógica, desde un enfoque de diálogo de saberes (Walsh, 2009).

Fase 2. Diseño Colectivo de estrategias pedagógicas. A partir de la información recogida en la fase diagnóstica, se diseña de manera participativa una propuesta pedagógica que integre los saberes campesinos en las áreas curriculares. Esta fase se fundamenta en el diálogo de saberes y en la pedagogía crítica, articulando contenidos académicos con prácticas propias de los campesinos como la huerta escolar, el intercambio de semillas y la transformación de alimentos (Freire, 1996; Altieri & Toledo, 2011).

Fase 3. Implementación de acciones pedagógicas. En esta etapa se implementarán actividades didácticas, tales como la huerta escolar, talleres de transformación de alimentos y espacios de intercambio intergeneracional. El propósito es poner en práctica las estrategias diseñadas, promoviendo aprendizajes significativos, trabajo colaborativo y una relación activa entre escuela y comunidad. Durante esta fase se utilizan los diarios de campo pedagógicos como instrumento de seguimiento y reflexión continua.

Fase 4. sistematización, reflexión y evaluación. Esta fase está orientada a la sistematización de la experiencia, la reflexión y a la evaluación participativa sobre los alcances y transformaciones generadas en las prácticas educativas y comunitarias. A través de grupos focales, revisión de diarios de campo y socialización colectiva, se analizan los aprendizajes construidos y los aportes de las estrategias pedagógicas en el fortalecimiento de la soberanía alimentaria. Esto permite identificar proyecciones, ajustes y posibles réplicas de la experiencia en contextos educativos rurales (Jelin, 2017).

Fase 5. Construcción de secuencia didáctica contextualizada y proyección pedagógica. En términos metodológicos, esta fase se articula de manera directa con los objetivos específicos de la investigación, en tanto la secuencia didáctica constituye la síntesis operativa del proceso desarrollado. En ella se integran los saberes campesinos identificados en la fase diagnóstica, se materializa la propuesta pedagógica construida de manera participativa, se organizan los aprendizajes derivados de la implementación de las actividades y se incorporan las reflexiones sobre las transformaciones observadas en las prácticas educativas y comunitarias. De



este modo, la secuencia didáctica no solo representa un producto final, sino un dispositivo pedagógico dinámico que condensa y proyecta los alcances del proceso investigativo.

Esta secuencia se configura como una estrategia de articulación curricular que integra los saberes campesinos, la soberanía alimentaria y las áreas básicas del conocimiento (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Matemáticas y Lenguaje), tomando como eje la huerta escolar y las prácticas agroecológicas desarrolladas durante la implementación del proyecto. Su carácter progresivo y flexible permite organizar las experiencias de aprendizaje en torno a situaciones significativas del contexto, favoreciendo la adaptación a las dinámicas del aula multigrado y a las condiciones propias del entorno rural.

De igual manera, esta fase representa un ejercicio de devolución del conocimiento a la comunidad educativa, en tanto traduce los hallazgos de la investigación en recursos pedagógicos concretos susceptibles de apropiación, adaptación y réplica en el contexto escolar rural.

De manera complementaria, se propone un cronograma tentativo de implementación ([Anexo 08](#)) que organiza las fases del proceso a lo largo del año lectivo, garantizando coherencia temporal entre los objetivos, los instrumentos y las acciones desarrolladas.

4. Implementación y Reflexión

4.1 Desarrollo del plan de acción

El desarrollo del plan de acción se llevó a cabo a partir de una serie de actividades pedagógicas diseñadas bajo el enfoque de la IAP, orientadas al fortalecimiento de la soberanía alimentaria mediante la articulación de saberes campesinos y escolares. Estas acciones se implementaron de manera progresiva, partiendo del reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes y avanzando hacia la construcción colectiva de conocimientos en torno a la huerta escolar como escenario de aprendizaje situado.

En un primer momento, se promovieron espacios de sensibilización que permitieron identificar los conocimientos que los estudiantes ya tenían apropiados sobre los cultivos presentes en la vereda y en sus contextos familiares. Este ejercicio evidenció no solo la existencia de saberes campesinos en los estudiantes, sino también, el orgullo y sentido de pertenencia hacia su territorio. A partir de este reconocimiento, se consolidó la huerta escolar como eje articulador del proceso pedagógico, posibilitando el aprendizaje a partir de la experiencia directa.

Posteriormente, se desarrollaron actividades prácticas como la siembra en semilleros y el trasplante de plántulas, en las cuales se evidenció una organización del trabajo basada en la colaboración y la distribución de roles según las edades. En este proceso, los estudiantes asumieron un papel activo en la preparación del terreno, el cuidado de las plantas y la toma de decisiones, lo que favoreció el aprendizaje significativo. Es importante resaltar que, durante estas actividades, emergieron saberes propios de los estudiantes, quienes, desde su experiencia familiar, orientaron acciones concretas, como la forma adecuada de retirar las plántulas sin dañarlas, evidenciando así un diálogo horizontal de saberes.

En un segundo momento del plan de acción, se propició la vinculación de las familias al proceso pedagógico mediante el desarrollo de un taller participativo liderado por un padre de familia y su esposa. Este encuentro permitió fortalecer la relación escuela–comunidad y reconocer a los actores comunitarios como portadores de conocimiento. Durante el taller, se abordaron temáticas relacionadas con el análisis del suelo, el uso de abonos orgánicos e industriales, el riego, las plagas y los cultivos propios del territorio. La participación de los estudiantes fue activa y significativa, evidenciando un proceso de resignificación del conocimiento, al conectar los saberes transmitidos en sus hogares con los aprendizajes escolares.

De manera complementaria, se realizaron actividades de seguimiento y cuidado de la huerta, en las cuales los estudiantes observaron el estado de los cultivos y enfrentaron problemáticas reales, como la aparición de plagas. A partir de esta situación, se desarrolló un taller enfocado en la elaboración de un insecticida orgánico, allí los estudiantes analizaron diferentes alternativas, tomaron decisiones colectivas y participaron en la preparación y aplicación del producto. Este ejercicio permitió integrar conocimientos empíricos y nociones científicas básicas, fortaleciendo el pensamiento crítico y la apropiación del cuidado de la huerta.

A lo largo de la implementación del plan de acción, la participación de los actores involucrados fue diversa y significativa. Los estudiantes se posicionaron como sujetos activos del proceso, no solo ejecutando tareas, sino también aportando conocimientos, formulando preguntas y tomando decisiones. Por su parte, las familias, aunque con una participación intermitente, debido a las dinámicas propias del trabajo en el campo, sin embargo, aportaron saberes fundamentales para el desarrollo de las actividades, especialmente a través de los talleres y las entrevistas realizadas. Asimismo, otros actores de la comunidad educativa, como la Ecónoma de la institución, participaron en acciones específicas, evidenciando el carácter colectivo del proceso.

Las entrevistas semiestructuradas dirigidas a padres de familia e integrantes de la comunidad se realizaron con el propósito de recuperar los saberes campesinos, las prácticas alimentarias y las formas de transmisión intergeneracional del conocimiento presentes en el territorio. Estas entrevistas permitieron reconocer la diversidad de experiencias asociadas al cultivo, el autoconsumo y la relación con la tierra, así como las percepciones de las familias frente al papel de la escuela en la formación de los niños y niñas.

Si bien este ejercicio tuvo un carácter investigativo, también se constituyó como una estrategia de acercamiento y diálogo con la comunidad, favoreciendo su vinculación al proceso pedagógico. Los saberes recogidos a través de las entrevistas fueron retomados posteriormente en el desarrollo de las actividades en la huerta y en los espacios de reflexión con los estudiantes, fortaleciendo así la articulación entre escuela y territorio, además sirvieron como base para la identificación de saberes y problemáticas de la relación escuela- comunidad y el contexto familiar de los estudiantes.

Es importante destacar que el rol de la docente-investigadora se transformó a lo largo de la implementación, pasando de una figura transmisora de conocimiento a una mediadora y

facilitadora del aprendizaje. Este cambio permitió la construcción de un proceso pedagógico más horizontal, en el que el diálogo de saberes, la experiencia y la participación de la comunidad se convirtieron en elementos centrales.

Como parte final del proceso de implementación, y en coherencia con la fase de sistematización y reflexión, se desarrolló un ejercicio orientado a la construcción de una secuencia didáctica contextualizada, concebida como una estrategia para organizar y proyectar pedagógicamente las experiencias vividas durante el trabajo en la huerta escolar y las actividades desarrolladas con la comunidad.

Este proceso no se planteó como una actividad aislada, sino como un momento de síntesis en el que se retomaron los aprendizajes construidos a lo largo de la implementación. A partir de los registros consignados en los diarios de campo, las reflexiones colectivas con los estudiantes y los aportes de las familias, se identificaron situaciones significativas de aprendizaje, saberes campesinos recurrentes y problemáticas del contexto, las cuales orientaron la estructuración progresiva de la secuencia didáctica.

En este sentido, las experiencias desarrolladas —como la siembra en semilleros, el trasplante de plántulas, la participación de las familias en talleres sobre el manejo del suelo y la elaboración de insecticidas orgánicos— fueron reinterpretadas como momentos pedagógicos articulados dentro de un proceso formativo. Este ejercicio permitió reconocer que las actividades realizadas en la huerta no sólo favorecen el aprendizaje práctico, sino que también pueden constituirse en un eje integrador del currículo escolar, al posibilitar la articulación entre diferentes áreas del conocimiento.

El diseño de la secuencia didáctica implicó la organización de una progresión de actividades en la que se establecieron relaciones entre los saberes campesinos identificados y los contenidos curriculares de áreas como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Lenguaje. De esta manera, se definieron propósitos de aprendizaje, momentos pedagógicos y estrategias de evaluación acordes con las dinámicas del aula multigrado y con las particularidades del contexto rural.

Finalmente, la construcción de esta secuencia permitió consolidar una propuesta pedagógica que trasciende la experiencia puntual del proyecto, al ofrecer una alternativa concreta para la integración entre escuela, territorio y comunidad. En este sentido, la secuencia didáctica no solo representa un producto del proceso investigativo, sino también una proyección que busca

dar continuidad a las acciones desarrolladas y fortalecer la soberanía alimentaria como eje articulador del currículo en la escuela rural.

4.2 Observaciones y ajustes

Durante la implementación del plan de acción se evidenciaron diversas dificultades, imprevistos y tensiones propias de un proceso pedagógico situado en un contexto rural y desarrollado bajo un enfoque participativo. Estas situaciones, lejos de obstaculizar el proceso, se convirtieron en oportunidades para la reflexión y el ajuste continuo de las estrategias pedagógicas, en coherencia con los principios de la IAP.

Una de las principales dificultades identificadas estuvo relacionada con la falta de conocimientos técnicos iniciales por parte de la docente-investigadora en torno al manejo de la huerta escolar. Esta situación se hizo evidente, por ejemplo, durante el proceso de trasplante de las plántulas, donde surgieron incertidumbres sobre la forma adecuada de extraerlas de los semilleros sin causar daño. Este imprevisto generó un momento de tensión que fue resuelto gracias a la intervención espontánea de un estudiante, quien, desde su experiencia previa, orientó el procedimiento correcto. Este hecho permitió reconocer la necesidad de flexibilizar el rol docente y abrir espacios reales para el aprendizaje horizontal.

Asimismo, se identificaron errores en la planificación inicial de la huerta, como la siembra de cultivos que no requerían trasplante (por ejemplo, el frijol) o la ausencia de estructuras de soporte para plantas enredaderas. Estas situaciones fueron señaladas posteriormente por un padre de familia de la comunidad durante el taller participativo, lo que evidenció que la vinculación de saberes campesinos debió haberse realizado desde etapas más tempranas del proceso. En respuesta a ello, se ajustó la estrategia pedagógica, incorporando de manera más intencionada la participación de las familias y actores comunitarios en el desarrollo de las actividades.

Otra dificultad relevante fue la aparición de plagas en los cultivos, lo cual representó un reto para el cuidado de la huerta. Sin embargo, esta situación fue resignificada como una oportunidad de aprendizaje, dando lugar a la creación colectiva de un insecticida orgánico. Este ajuste no estaba contemplado inicialmente en el plan de acción, pero surgió a partir de la observación directa del contexto y de los saberes compartidos previamente por la comunidad, lo que permitió fortalecer el carácter flexible y contextualizado del proceso.

En relación con la participación de las familias, se evidenció una vinculación intermitente, atribuida principalmente a las dinámicas laborales del contexto rural y a la disponibilidad de tiempo de los padres de familia. Aunque su participación no fue constante, los aportes realizados fueron significativos y permitieron enriquecer el proceso pedagógico. Esta situación llevó a replantear la forma de convocar e integrar a la comunidad, reconociendo la necesidad de generar estrategias más flexibles y acordes a sus realidades, en las que incluso los estudiantes propusieron ir a las casas de las familias para conocer las formas de producción en el territorio, lo que evidencia la necesidad de abrir los espacios educadores, no solo se aprende y enseña en la escuela, se aprende en contacto directo con el territorio.

Por otra parte, se presentaron tensiones asociadas a la diversidad de edades en el aula, especialmente en la distribución de tareas y en los niveles de comprensión de algunas actividades. No obstante, esta diversidad también se convirtió en una fortaleza, al propiciar dinámicas de colaboración en las que los estudiantes mayores asumieron roles de acompañamiento hacia los más pequeños, favoreciendo el aprendizaje entre pares y la necesidad de crear otra herramienta que pudiera reemplazar y facilitar la entrevista con los estudiantes de preescolar, dándoles un lugar en el proceso diseñado exclusivamente para ellos, posicionando así a los estudiante como sujetos de saber, pero además, como coinvestigadores en el proceso..

A partir de estas observaciones, el plan de acción fue ajustado de manera continua, incluyendo la adaptación de las actividades a las condiciones reales de la huerta, la priorización del aprendizaje práctico sobre el teórico, la modificación y creación de técnicas de recolección y la flexibilización de la planificación inicial. Estos ajustes fueron producto de procesos de reflexión tanto individuales como colectivos, en los que participaron estudiantes, docente e integrantes de la comunidad.

En este sentido, las dificultades e imprevistos no fueron asumidos como fallas del proceso, sino como elementos constitutivos de una práctica pedagógica crítica, dinámica y en constante construcción, que reconoce el valor del error, la experiencia y el diálogo como fuentes fundamentales de aprendizaje.

4.3 Análisis de datos

El análisis de la información se desarrolló a partir del enfoque de análisis de contenido cualitativo, el cual permitió organizar, interpretar y comprender los datos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas a estudiantes, entrevistas a padres de familia, talleres

participativos, cartografía social y diarios de campo. Este enfoque posibilita identificar patrones, recurrencias y significados presentes en las experiencias de los actores involucrados, en coherencia con el enfoque de IAP que orienta el proyecto.

Desde esta perspectiva, el análisis de datos se concibe como una herramienta para la reflexión crítica sobre las realidades sociales y las prácticas educativas, orientada a comprender y transformar dichas realidades (Kemmis y McTaggart, 2000). El proceso se llevó a cabo en varias fases. En primer lugar, se realizó una lectura comprensiva de la totalidad del material recolectado, con el fin de reconocer ideas claves, situaciones recurrentes y elementos significativos en los discursos y prácticas observadas. Posteriormente, se desarrolló una codificación abierta, en la cual se identificaron patrones en común a partir de expresiones, acciones y situaciones relevantes, asignando colores e identificando aspectos en común iniciales que permitieron organizar la información.

En una tercera fase, estos códigos fueron agrupados en categorías emergentes, construidas a partir de la recurrencia y relación entre los datos. Entre las categorías identificadas se encuentran: saberes campesinos y prácticas agrícolas, transmisión intergeneracional del conocimiento, relación escuela–comunidad, transformación de la práctica pedagógica, identidad territorial y soberanía alimentaria. Estas categorías permitieron estructurar el análisis e interpretar las dinámicas pedagógicas y sociales presentes en la experiencia.

Se formó así, la matriz de análisis ([Anexo 09](#)), compuesta por las categorías anteriormente mencionadas, la subcategoría, la evidencia que equivale al fragmento, cita o situación del instrumento aplicado, el nombre del instrumento donde se encontró y la interpretación que se le brindó. A través de este ejercicio, fue posible consolidar una lectura más estructurada del proceso investigativo, garantizando la trazabilidad entre los datos recolectados y las interpretaciones realizadas. Así, la matriz no solo funcionó como herramienta organizativa, sino también como un recurso analítico que permitió sustentar de manera rigurosa los hallazgos de la investigación. A continuación, se ve un fragmento de la matriz:

Ilustración 1. Matriz categorías.

Categoría	Subcategoría	Evidencia (cita o situación)	Fuente	Interpretación
Saberes campesinos y prácticas agrícolas	Manejo del suelo y abonos	Uso de gallinaza, explicación sobre tipos de abono (orgánico y químico)	Taller con don Freddy	Los estudiantes acceden a conocimientos técnicos propios del campesinado, reconociendo la importancia del suelo y su preparación.
	Control de plagas	Elaboración de insecticida de ajo; identificación del “gusano trozador”	Taller insecticida	Se evidencia aplicación de saberes campesinos en la resolución de problemas reales del cultivo.
	Técnicas de siembra y trasplante	Camilo enseña a retirar plántulas sin dañar la raíz	Diario de campo (trasplante)	Los saberes no provienen sólo del docente, sino también de la experiencia de los estudiantes.

Fuente: Elaboración Propia

Cabe resaltar, que este proceso de codificación abierta inicialmente se pretendió realizar con el uso de la herramienta Atlas ti, sin embargo, al iniciar el proceso se identificó que tal vez no era necesaria para el proyecto con una metodología de IAP, entonces se desistió de su uso. Fue allí cuando resaltamos y agrupamos por colores esos patrones en común, iniciando así la codificación abierta, allí surgieron las categorías emergentes y finalmente, para apoyar este proceso, se recurrió a la herramienta Notebook Lm, fortaleciendo estas categorías emergentes.

De manera complementaria, se realizó un proceso de triangulación de la información, contrastando los hallazgos provenientes de los diferentes instrumentos (entrevistas, talleres y diarios de campo), lo que permitió validar la consistencia de los resultados y enriquecer su interpretación. Esta triangulación facilitó la identificación de convergencias y divergencias entre los discursos de los participantes y las prácticas observadas.

En el proceso de análisis, algunos momentos del trabajo de campo resultaron especialmente significativos para la identificación de las categorías emergentes. Por ejemplo, situaciones como la intervención espontánea de un estudiante durante el trasplante de las

plántulas, quien orientó a sus compañeros sobre la forma adecuada de manipularlas, permitieron evidenciar la presencia de saberes campesinos en los niños y niñas, así como dinámicas de aprendizaje horizontal. De igual manera, el taller intergeneracional liderado por un padre de familia constituyó un momento clave para comprender la transmisión de conocimientos agrícolas desde la experiencia comunitaria, mientras que la elaboración del insecticida orgánico permitió observar procesos de toma de decisiones colectivas, articulación de saberes y apropiación del cuidado de la huerta. Estos momentos, entre otros, fueron registrados en los diarios de campo y posteriormente analizados como unidades de sentido que contribuyeron a la construcción de las categorías que se profundizan en el capítulo de resultados.

A partir de este proceso analítico, fue posible identificar transformaciones significativas en la práctica pedagógica, evidenciadas en el tránsito de un enfoque transmisivo hacia uno participativo, contextualizado y centrado en el diálogo de saberes. Asimismo, se reconocieron aprendizajes relevantes en los estudiantes, relacionados con el fortalecimiento de conocimientos sobre el cultivo, el cuidado de los alimentos y la valoración del territorio. Finalmente, el análisis permitió visibilizar tensiones propias del proceso, tales como la limitada participación constante de las familias, los errores iniciales en la implementación de la huerta y las dificultades técnicas enfrentadas (desglosadas en el anterior apartado), las cuales fueron resignificadas como oportunidades de aprendizaje y ajuste pedagógico.

En este sentido, el análisis de datos no solo permitió organizar la información recolectada, sino también comprender de manera profunda las transformaciones, aprendizajes y desafíos emergentes del proceso, aportando elementos fundamentales para la reflexión pedagógica y la construcción de conocimiento en el contexto de la educación rural.

5. Resultados y Discusión

5.1 Resultados

Los resultados del proyecto se organizan en función de los objetivos específicos planteados, permitiendo evidenciar los aprendizajes, transformaciones y dinámicas emergentes a partir del proceso de implementación de estrategias pedagógicas centradas en el diálogo de saberes y la soberanía alimentaria en contexto rural, estos emergen como se mencionó en el capítulo anterior, de la triangulación entre diarios pedagógicos, talleres participativos, entrevistas y cartografía social. El análisis permitió evidenciar las recurrencias, tensiones y transformaciones relacionadas con los saberes campesinos, la soberanía alimentaria, el currículo y las prácticas pedagógicas.

Desde una perspectiva de IAP, el análisis no se orientó únicamente a describir las actividades realizadas, sino, a comprender críticamente las transformaciones, los aprendizajes y las tensiones que surgieron durante el proceso, estos hallazgos fueron interpretados en diálogo con los referentes teóricos de la propuesta, reconociendo que es posible construir conocimiento de manera colectiva a partir de la experiencia y la praxis de la práctica docente (Fals Borda, 1991; Freire, 1996).

A partir de la implementación de instrumentos como la cartografía social, las entrevistas semiestructuradas y las actividades didácticas con los estudiantes, fue posible identificar una amplia diversidad de saberes campesinos presentes en la comunidad educativa, especialmente asociados a la producción de alimentos, el cuidado de los cultivos y las dinámicas familiares del contexto rural.

En cuanto a la producción de alimentos, la comunidad escolar identifica una diversidad de cultivos que sostienen el territorio, pues, como menciona una estudiante, "tenemos cebolla, tenemos aguacate, tenemos tomate y vamos a sembrar maíz" ([Anexo 20](#)). Este saber no es superficial, ya que los niños demuestran dominar técnicas específicas aprendidas en el hogar: "Yo sé los cultivos de tomate, deshojar, fumigar, también sé tapar patas, regar el abono, gallinaza, bueno, todo eso" ([Anexo 20](#)). De esta manera se evidencia como hallazgo que el reconocimiento de los saberes campesinos hace parte de un conocimiento legítimo en la escuela rural.

Este conocimiento no solo se manifestó en el reconocimiento de los cultivos, sino también en la comprensión de procesos como la siembra, el crecimiento de las plantas y su

cuidado, lo cual fue especialmente visible en actividades como la cartografía social y los ejercicios con estudiantes de preescolar. Es así como los padres han sido los principales maestros, enseñando el uso de abonos orgánicos como técnica tradicional: "la gallinaza y la pollinaza, la una viene de las gallinas rojas y la otra viene de los pollos blancos, informa que la gallinaza es más fuerte" ([Anexo 14](#)). También se describe el proceso de preparación: "cuando la gallinaza se mezcla con tierra, se debe dejar una semana reposando, ya que, si sembramos de una vez las semillas, éstas se pueden quemar" ([Anexo 13](#)).

La transformación de los productos locales es otro pilar fundamental identificado, integrando tanto la cocina como la medicina tradicional. Un ejemplo destacado es la elaboración de recetas con identidad propia, como el jugo de cebolla que se describe detalladamente: "pelas la cebolla... la picas en rebanadas, la pones a licuar... lo pones en un colador para que se le quite todo... Un poco de sal, un poco de azúcar y agua" ([Anexo 20](#)). Emerge así, como categoría la ética del cuidado como principio ético que mueve al sujeto campesino, no se relaciona sólo con saber cuidar el entorno, sino, además, con aquellas prácticas que garantizan el cuidado de la salud humana desde lo que el territorio ofrece como medicina natural ancestral.

Asimismo, las familias conservan un vasto herbario medicinal para el autocuidado; para problemas digestivos utilizan "tres rabitos de cebolla y una agüita... es bendita para el dolor de estómago" ([Anexo 16](#)). En casos de enfermedades respiratorias, recurren a remedios como "el tomillo con leche, o el poleo con leche", o preparan un "ponche" con "sábila con huevo, con clara de huevo y gólicas de miel... ayuda a despejar los pulmones" ([Anexo 16](#)).

Por ello, dentro del proceso investigativo el reconocimiento de los saberes campesinos jugó un papel relevante, pues no solamente permitió comprobar que son valiosos para los participantes en la investigación, sino que se les dio un lugar dentro del currículo, articulando los saberes escolares y comunitarios, generando así, nuevas formas de construir saber desde el diálogo de saberes y el respeto a las epistemologías campesinas como formas legítimas de conocimiento dentro de la escuela (De Sousa, 2010; Fals Borda, 1991; Walsh, 2009). Aunque estos saberes están presentes históricamente en la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias, inicialmente aparecían separados de las dinámicas escolares y del currículo formal.

Respecto al consumo y la identidad alimentaria, se reconoce la centralidad de ciertos productos para la soberanía de la vereda, afirmando que "la papa es un alimento fundamental... uno hace que su caldo de papa, que la papa guisada... es muy primordial" ([Anexo 18](#)). A través

de ejercicios didácticos, se observó que los niños asocian emocionalmente su hogar con estos alimentos, pues en actividades de dibujo "uno de ellos eligió la uchuva, dos eligieron la vaca como representación del queso cabrera... uno eligió tomate de árbol y el último eligió la mazorca" ([Anexo 11](#)). Este vínculo se fortalece mediante el diálogo intergeneracional, donde las madres reconocen su papel activo: "Mi mamá nos enseñó a cultivar... Ella fue la que nos transmitió como todos los saberes" ([Anexo 17](#)).

Finalmente, los ejercicios didácticos como la huerta escolar han servido para que la escuela valide estos conocimientos, de esta manera, es asumida como espacio de aprendizaje y construcción colectiva de saberes. Durante las prácticas de trasplante, se evidenció que los saberes del niño superan a veces la instrucción formal; por ejemplo, cuando la docente no lograba extraer las plantas de los semilleros, un estudiante de preescolar "con toda la tranquilidad del mundo retira la planta del semillero, la retira completa con su tierra como debía ser... nos enseñó cómo debíamos retirarlas" ([Anexo 12](#)).

Esta experiencia demuestra lo que Freire (1996) plantea respecto a romper la tradicional formación bancaria, donde el estudiante es receptor, y el maestro transmisor de saber, romper esa forma de acción de la escuela tradicional, es un acto de transformación pedagógica, brinda además la oportunidad de consolidar escenarios de aprendizaje significativo (Ausubel,) pues los estudiantes podían articular los saberes familiares, científicos con las experiencias y prácticas agrícolas propias del territorio. Afianzando así la idea de Freire (1996), de que la educación se fortalece cuando hace parte de la realidad de los sujetos y dialoga con su contexto cultural y social.

Esta integración de saberes es vista por los padres como una oportunidad de futuro, pues consideran que "el campo es una mina de oro... si usted lo sabe trabajar, lo sabe proyectar, es mejor que usted estar en una ciudad" ([Anexo 18](#)). El proceso reafirma que la soberanía alimentaria en la escuela no es solo un tema académico, sino un "diálogo de saberes entre conocimiento campesino, conocimiento escolar y experiencia práctica" ([Anexo 15](#)).

El proceso de diseño de la propuesta pedagógica se desarrolló de manera participativa, incorporando los saberes identificados en la comunidad y articulándolos con los contenidos curriculares. Como resultado, se construyó una secuencia didáctica ([Anexo 26](#)) centrada en la huerta escolar como eje integrador del aprendizaje, la cual permitió vincular diferentes áreas del conocimiento desde un enfoque contextualizado.

Este proceso evidenció la posibilidad de integrar saberes campesinos con conocimientos académicos, especialmente en áreas como ciencias naturales, ciencias sociales y lenguaje. A través de las actividades diseñadas, los estudiantes lograron relacionar conceptos escolares con experiencias de su entorno, favoreciendo un aprendizaje significativo.

La participación de los estudiantes y de algunos actores de la comunidad en el diseño y desarrollo de las actividades permitió reconocer la importancia de construir propuestas pedagógicas contextualizadas, que respondan a las necesidades y características del territorio. En este sentido, la propuesta no se configuró como un modelo impuesto, sino como una construcción colectiva que recoge las experiencias y saberes de la comunidad educativa.

El diseño contempla la articulación de las áreas básicas de la siguiente manera:

Ciencias Naturales. Se enfoca en la “comprensión del ciclo de vida de las plantas, reconocimiento de procesos de siembra y cosecha”, además del estudio de “procesos biológicos como la germinación, el crecimiento de las plantas y el cuidado del suelo” ([Anexo 11](#) y [Anexo 12](#)).

Matemáticas. Vincula el saber práctico con el académico mediante la “secuenciación de procesos (1 al 5), ordenamiento temporal” y procesos de “organización espacial al distribuir los surcos y clasificar los cultivos”, conceptos como área, perímetro, uso del metro y las medidas de longitud se abordaron de forma natural, dando sentido al saber adquirido en el entorno escolar ([Anexo 11](#) y [Anexo 12](#)).

Ciencias Sociales. Promueve el “reconocimiento de roles familiares, comprensión de la organización del trabajo rural” y la “identificación del hogar como espacio productivo”, entendiendo el “territorio como espacio vivido” ([Anexo 10](#) y [Anexo 11](#)).

Lenguaje. Se fortalece a través de la “socialización oral de sus respuestas”, la “construcción narrativa del territorio, uso de símbolos y representación gráfica” ([Anexo 10](#) y [Anexo 11](#)).

El diseño participativo otorga un rol protagónico a la comunidad, proponiendo que los conocimientos locales abandonen su condición de dato anecdótico para ser el fundamento del proyecto. Esto se concreta mediante actividades didácticas (huertas escolares, intercambios de semillas, talleres de transformación de alimentos). Los padres de familia sugieren, por ejemplo, que el diseño incluya momentos donde “algún papito o algo viniera a explicar más de nuestros

cultivos y que ellos nos ayudaran a sembrar” ([Anexo 20](#)). Así, la planificación se orienta a vincular a familias y líderes locales como actores del proceso educativo.

Un elemento central en la evaluación de estas actividades fue la vinculación de la comunidad, logrando una vinculación de las familias al proceso pedagógico mediante el desarrollo de un taller participativo liderado por un padre de familia y su esposa. En este encuentro intergeneracional, se legitimó el saber local cuando don Freddy instruyó a los niños sobre el “análisis del suelo, el uso de abonos orgánicos e industriales, el riego, las plagas y los cultivos propios del territorio”.

Asimismo, la articulación con el entorno se hizo evidente cuando otros actores, como la ecónoma de la escuela, donaron insumos vivos: “profe hay unos ajos que no usé y germinaron” ([Anexo 12](#)), los cuales fueron integrados de inmediato en la huerta por los estudiantes.

La evaluación de los resultados pedagógicos destaca una transformación profunda en las dinámicas de poder y conocimiento. Se observó que los estudiantes asumieron un papel activo en la preparación del terreno lo que permitió el aprendizaje significativo. Un hito evaluativo fue la inversión de roles docente-estudiante; por ejemplo, ante la dificultad técnica de extraer plántulas, un niño de preescolar “con toda la tranquilidad del mundo retira la planta del semillero... nos enseñó cómo debíamos retirarlas” ([Anexo 12](#)). Esto permitió reflexionar sobre cómo “el rol de la docente-investigadora se transformó... de una figura transmisora de conocimiento a una mediadora y facilitadora del aprendizaje”.

Finalmente, la capacidad de respuesta ante problemas reales del territorio sirvió para evaluar la efectividad del diálogo de saberes. Ante la aparición del “gusano trozador”, la comunidad escolar diseñó un taller de insecticida orgánico, concluyendo que una “infusión (de ajo) era la forma más suave para nuestras pequeñas plantas” ([Anexo 15](#)). Este ejercicio demostró un diálogo de saberes entre conocimiento campesino, conocimiento escolar y experiencia práctica, donde los estudiantes no solo aplicaron una receta, sino que participaron en un proceso de análisis de la situación, comparación de alternativas y toma de decisión colectiva, fortaleciendo su identidad y su compromiso con la soberanía alimentaria en su territorio.

Esta implementación de las estrategias pedagógicas en la sede rural Santa Rita #03 ha generado transformaciones profundas en la dinámica escolar, permitiendo reflexionar sobre la necesidad de una educación que reconozca el territorio como su base fundamental. Uno de los

alcances más significativos fue la redefinición del rol de la docente-investigadora, pasando de una figura transmisora de conocimiento a una mediadora y facilitadora del aprendizaje.

Este cambio propició un escenario de aprendizaje horizontal, en el que el diálogo de saberes, la experiencia y la participación de la comunidad se convirtieron en elementos centrales, permitiendo que los estudiantes se posicionaran como sujetos activos del proceso, no solo ejecutando tareas, sino también aportando conocimientos, formulando preguntas y tomando decisiones.

Este proceso de reflexión colectiva permitió que la escuela se consolidara como un laboratorio vivo de investigación y acción pedagógica, donde la teoría se transforma al contacto con la práctica y el territorio. Gracias a esto, se logró legitimar que los saberes propios pueden verse en la escuela, demostrando que el currículo sí puede ser contextualizado y no hay barreras entre los saberes propios y las temáticas de clase. Un ejemplo claro de esta transformación ocurrió cuando el saber práctico de un niño de preescolar superó la instrucción formal, lo que llevó a la docente a reconocer que “el conocimiento no se produce únicamente desde la enseñanza formal, sino también desde la interacción entre los estudiantes y sus saberes previos” ([Anexo 12](#)).

En cuanto al fortalecimiento de la soberanía alimentaria, la propuesta pedagógica favoreció que los estudiantes “comprendan y ejerzan sus derechos alimentarios y territoriales, construyendo así, alternativas frente a modelos extractivistas y de dependencia económica. A través de la huerta y la cartografía social, se evidenció un crecimiento en el “orgullo y sentido de pertenencia hacia su territorio”, confirmando que los niños de preescolar “ya tienen conciencia territorial, ya entienden procesos productivos y ya se reconocen dentro del sistema alimentario” ([Anexo 11](#)).

Finalmente, la relación entre la escuela y su entorno se transformó al “fortalecer la relación escuela–comunidad y reconocer a los actores comunitarios como portadores de conocimiento”. La escuela dejó de ser un lugar aislado para ser percibida como un “elemento fuerte dentro de la vereda” ([Anexo 10](#)), donde la transmisión de saberes entre generaciones se constituye como una “memoria viva que funciona como un vínculo permanente entre el ayer, el hoy y lo que está por venir”. Estas reflexiones sugieren que el éxito de la educación rural reside en su capacidad de ser una co-construcción del conocimiento que fortalece tanto la identidad campesina como la práctica pedagógica rural.

5.2 Análisis e interpretación

Los resultados de la investigación pueden ser analizados a la luz del enfoque de educación rural contextualizada, particularmente desde los aportes del modelo de Escuela Nueva y las perspectivas críticas sobre soberanía alimentaria y territorialidades campesinas. En este sentido, la experiencia desarrollada en la sede rural evidencia cómo es posible resignificar la práctica pedagógica cuando esta se articula con el territorio, los saberes locales y la vida cotidiana de la comunidad.

En coherencia con los planteamientos de Vicky Colbert (2021) el modelo Escuela Nueva promueve una educación activa, flexible y contextualizada, en la cual el estudiante asume un rol protagónico en su proceso de aprendizaje. Los hallazgos de esta investigación evidencian la materialización de estos principios, especialmente en el trabajo multigrado, donde los estudiantes participaron activamente en la huerta escolar, asumieron roles diferenciados y construyeron aprendizajes de manera colaborativa. Esto permitió superar una enseñanza centrada en la transmisión de contenidos, dando paso a experiencias significativas vinculadas con el entorno.

Asimismo, la implementación de la huerta escolar y las actividades asociadas pueden interpretarse desde el enfoque de la soberanía alimentaria, entendida como una práctica política, social y pedagógica (La Vía Campesina, 2015; Foro de Nyéléni, 2007). En este sentido, los estudiantes no solo aprendieron sobre procesos de cultivo, sino que desarrollaron una comprensión crítica sobre la producción de alimentos, el cuidado de la tierra y la importancia del conocimiento campesino en la vida comunitaria. Este proceso se articula con lo planteado por Miguel Altieri (2011), quien señala que las prácticas agroecológicas constituyen formas de resistencia frente a modelos de producción industrial, al tiempo que fortalecen la autonomía de las comunidades.

Este análisis permite una triangulación profunda entre las voces de los estudiantes, las observaciones de campo y los postulados de las pedagogías críticas y decoloniales. Este proceso ha permitido el rescate y la revalorización de saberes locales que tradicionalmente han sido silenciados por el currículo oficial.

En primer lugar, se observa una subversión de la jerarquía educativa tradicional. La investigación-acción participativa (IAP) propone que la relación entre investigador y comunidad se convierta en un vínculo de “sujeto/sujeto”, donde se desmantela la relación de sumisión y dependencia. Este postulado teórico se materializa en el relato de la estudiante Andry, quien

manifiesta con contundencia sobre su papel en la huerta escolar: “Aquí yo no aprendo, enseño” ([Anexo 20](#)). Esta postura coincide con la visión de Freire (1970), quien sostiene que en una educación liberadora “el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa” (p. 61).

Allí se evidencia que los estudiantes se comenzaron a reconocer como sujetos de saber, capaces de aportar conocimientos, desde la perspectiva de las pedagogías críticas propuestas por Freire y McLaren (1998), esta situación representa la ruptura de aquellas lógicas de la educación bancaria, donde el estudiante ocupa un lugar pasivo dentro del proceso y pasa a ser agente de cambio, activo en su relación con la producción de conocimiento. Un ejemplo significativo del rescate de este relato es la intervención de Camilo, un estudiante de preescolar, durante la jornada de trasplante. Ante la dificultad de los alumnos mayores y la docente para retirar las plántulas de los semilleros, en el diario de campo se evidencia que Camilo “con toda la tranquilidad del mundo retira la planta del semillero... y muy amablemente nos enseñó cómo debíamos retirarlas” ([Anexo 12](#)).

Este hecho revaloriza el conocimiento empírico que los niños adquieren en sus hogares desde la primera infancia, demostrando que el saber campesino circula de manera intergeneracional antes de la educación formal, cabe reconocer que este hecho permitió comprender que allí se estaba gestando una transformación simbólica dentro de las relaciones pedagógicas de la escuela rural. El niño dejó de ocupar el lugar de receptor del conocimiento para convertirse en sujeto que enseña, comparte y orienta desde su experiencia territorial.

Este hallazgo dialoga con lo planteado por Freire (1996), quien cuestiona las relaciones verticales de enseñanza y propone una educación construida desde el diálogo y el reconocimiento mutuo entre los sujetos. Asimismo, se relaciona con los planteamientos de Fals Borda (1991), para quien los saberes populares y comunitarios constituyen formas legítimas de producción de conocimiento.

De esta manera, la huerta escolar dejó de ser un escenario complementario a la formación de los niños, para convertirse en espacio de encuentro donde circula el conocimiento de manera horizontal entre familias, estudiantes y docentes, resignificando el rol del estudiante campesino cuestionando las formas tradicionales de enseñanza, donde se privilegió el saber escolar sobre el saber popular y territorial.

En cuanto a la territorialidad, los resultados de la cartografía social muestran que los niños poseen una “territorialidad vívida” ([Anexo 10](#)) ligada a los elementos hídricos y productivos. Para ellos, el territorio no es un mapa abstracto, sino un espacio de vida donde el primer elemento dibujado suele ser el Río Sumapaz o la Quebrada Santa Rita ([Anexo 10](#)). Estos marcos sociales de la memoria, como los define Halbwachs (2004), son los que permiten que “la conciencia nunca esté encerrada en sí misma... el recuerdo colectivo reviste una importancia menor que en los periodos de tensión o crisis”. Al dibujar sus fincas y caminos, los estudiantes están realizando lo que Jelin (2002) denomina “trabajos de la memoria”, incorporando su pasado al “quehacer que genera y transforma el mundo social”.

Respecto a los conocimientos rescatados sobre la Soberanía Alimentaria, la investigación ha permitido visibilizar técnicas agrícolas familiares como el uso de la gallinaza y la pollinaza, el proceso de “tapar patas” al tomate y la selección de semillas según sean “pareja y despereja” ([Anexo 13](#) , [Anexo 20](#) , [Anexo 21](#)). Estos saberes constituyen lo que Fals Borda (1985) identifica como “ciencia popular”, la cual “no está codificada de acuerdo con lo preestablecido por el saber dominante” y tiene la capacidad de “articularse y expresarse en sus propios términos, bajo otra racionalidad”. El taller de huerta escolar y soberanía alimentaria permitió revalorizar estos conocimientos al integrarlos con el currículo de ciencias naturales y matemáticas, transformando el aula en un espacio de “diálogo de saberes” ([Anexo 13](#) y [Anexo 20](#)).

En este proceso, se evidencian los aportes de Walsh, C. (2009), respecto a la necesidad de construir escenarios educativos donde dialoguen diferentes formas de conocimiento, los saberes campesinos dejan de ser secundarios y comienzan a ocupar un lugar dentro de las prácticas escolares, de esta manera se identifica una transformación en la forma en la que estudiantes y familias perciben la relación entre escuela y comunidad; escuela y territorio, pues se demostró que la experiencia familiar y comunitaria constituyen formas de aprendizaje que fortalecen la identidad campesina y el sentido de pertenencia.

Asimismo, se rescataron narrativas sobre la identidad alimentaria local. Los niños de preescolar, por ejemplo, identificaron alimentos como la uchuva, el tomate de árbol y el queso cabreruno como símbolos de su hogar ([Anexo 11](#)). Esta apropiación cultural es esencial dentro de las pedagogías decoloniales, ya que, como afirma Walsh (2013), lo pedagógico y lo decolonial son “apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas” (p.26). Estas prácticas de “re-existencia” permiten que la escuela deje de

ser un lugar de disciplinamiento para convertirse en un espacio que “afirma lo que la colonialidad niega” (Walsh, 2013, p. 419).

Respecto a la revalorización de relatos locales, la investigación rescató un catálogo de saberes medicinales y gastronómicos que funcionan como prácticas de "re-existencia" frente a la lógica mercantilista de la salud. Por ejemplo, una madre de familia detalló recetas tradicionales como los "tres rabitos de cebolla" para el dolor de estómago, el tomillo con leche para la tos, y el ponche de sábila, clara de huevo y miel para "despegar los pulmones" ([Anexo 16](#)). Estas narrativas, transmitidas por vía oral de madres a hijos, representan lo que Walsh (2013) identifica como memorias colectivas que afirman una existencia enraizada en el territorio, desafiando la "ceguera" que impone el conocimiento occidentalizado. Asimismo, otra madre de familia aportó relatos sobre el ciclo productivo de la uchuva y la identificación de enfermedades como la "hoja de pollo", demostrando que el conocimiento agrícola es "intrínseco en la crianza" y parte fundamental de la identidad campesina ([Anexo 19](#)).

En cuanto a la identidad territorial y la soberanía alimentaria, los relatos de las madres subrayan el papel de la escuela como un espacio de protección y formación de valores. La señora Caroline destaca la superioridad de la escuela rural frente a la urbana, afirmando que "en lo rural... hay más valores" y que las familias campesinas se esfuerzan por inculcar respeto y autonomía en sus hijos ([Anexo 16](#)). Por su parte, Yurani y Yamile identifican alimentos como la papa, el queso cabreruno y la uchuva no solo como productos comerciales, sino como pilares de la soberanía alimentaria veredal ([Anexo 17](#) y [Anexo 19](#)). Esta selección de alimentos simbólicos constituye lo que la declaración de Nyéléni (2007) define como el derecho de los pueblos a decidir sus propios sistemas alimentarios basados en su sabiduría tradicional.

Del mismo modo, la participación de Yamile (económa de la escuela) al donar ajos germinados para la huerta escolar ejemplifica la "escuela de puertas abiertas" o "escuela-casa" ([Anexo 12](#)). Esta acción cotidiana revaloriza el papel de todos los actores de la comunidad educativa, donde el conocimiento circula de manera horizontal. Al integrar estos relatos, la investigación demuestra que la escuela rural Santa Rita #03 no solo enseña contenidos académicos, sino que actúa como un "locus de memoria" donde, en términos de Jelin (2002), se realizan "trabajos de la memoria" que permiten a las nuevas generaciones "echar raíces" y volver a su origen para proyectar un futuro con soberanía y dignidad.

Estos testimonios y experiencias de los padres refuerzan la idea del diálogo de saberes como una herramienta para romper el modelo de "educación bancaria" denunciado por Freire (1970). En las entrevistas, surge con fuerza la propuesta de que la comunidad asuma un rol docente activo. La madre Caroline sugiere que los padres realicen actividades donde "expongan algo sobre el campo, sobre un producto... y que los niños estén presentes y también aporten" ([Anexo 16](#)). Esta visión coincide con la del señor Freddy ([Anexo 18](#)), quien lideró un taller sobre el cuidado de los cultivos, aportando lo que Fals Borda (1985) denomina "ciencia popular": un conocimiento empírico sobre el análisis del suelo, el uso de abonos orgánicos como la gallinaza y la pollinaza, y el manejo de plagas con insecticidas naturales a base de ají y ajo ([Anexo 13](#)). Este ejercicio no solo transmitió información técnica, sino que generó "entusiasmo, curiosidad y orgullo" en los estudiantes al reconocer que sus saberes familiares tienen validez en el aula.

Finalmente, la investigación revalorizó el relato de la "escuela-casa". Estudiantes como Sofía expresaron que "debemos aprender a tenerle un poquito más de cariño a la escuela... porque la escuela es como si fuera nuestra casa" ([Anexo 24](#)). Esta visión humanizada del espacio escolar fortalece los lazos comunitarios y permite que el proceso educativo se enmarque en lo que la declaración de Nyéléni (2007) defiende: un sistema basado en el "conocimiento y sabiduría que constituyen lo que el mundo necesita para la Soberanía Alimentaria" (p. 10). En conclusión, la triangulación de estos resultados demuestra que al reconocer al estudiante como sujeto de saber y al territorio como currículo vivo, se fortalecen las raíces de una educación rural con sentido propio y autonomía.

6. Conclusiones y Recomendaciones

6.1 Síntesis de hallazgos

El proceso investigativo desarrollado en la IED Integrada de Cabrera, sede rural Santa Rita #03, permitió comprender que los saberes campesinos asociados a la producción, transformación y consumo de alimentos continúan presentes y vigentes en la vida cotidiana de los estudiantes y sus familias. A través de las entrevistas, la cartografía social, los talleres participativos y las experiencias desarrolladas en la huerta escolar, se evidenció que estos conocimientos hacen parte de una memoria colectiva construida históricamente en el territorio y transmitida mediante las dinámicas familiares, comunitarias y productivas propias de la ruralidad campesina.

Uno de los principales hallazgos de la investigación consistió en reconocer que los estudiantes poseen amplios conocimientos sobre las prácticas agrícolas, el manejo de cultivos, el uso de semillas, los abonos orgánicos y el cuidado de la tierra, aun cuando dichos saberes no siempre son legitimados dentro de las dinámicas escolares tradicionales. En este sentido, la investigación permitió evidenciar que la escuela tiende a privilegiar contenidos académicos descontextualizados, limitando las posibilidades de incorporar los conocimientos construidos por las comunidades rurales dentro de los procesos educativos. Sin embargo, las actividades pedagógicas implementadas favorecieron escenarios donde estos saberes adquirieron reconocimiento y visibilidad, permitiendo que los estudiantes se asumieran como portadores de conocimiento y no únicamente como receptores de información escolar.

Asimismo, se identificó que los saberes campesinos presentes en la comunidad no se reducen exclusivamente a conocimientos técnicos sobre agricultura, sino que integran prácticas culturales, formas de cuidado, memorias familiares y experiencias relacionadas con la alimentación, la salud y la relación con el territorio. Los encuentros intergeneracionales desarrollados durante la investigación permitieron evidenciar cómo estos conocimientos son transmitidos entre generaciones mediante la oralidad, el trabajo compartido y la participación cotidiana en las actividades productivas y comunitarias.

Otro hallazgo significativo fue la consolidación de la huerta escolar como un escenario pedagógico central para el desarrollo de aprendizajes contextualizados y participativos. Más allá de funcionar como un espacio destinado a la siembra, la huerta se configuró como un “laboratorio vivo” donde confluyeron los conocimientos escolares y los saberes campesinos de la

comunidad. A través de actividades como la preparación de semilleros, la elaboración de insecticidas orgánicos y el cuidado de los cultivos, los estudiantes fortalecieron habilidades relacionadas con la observación, el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el cuidado del entorno.

De igual manera, la investigación permitió evidenciar que las estrategias pedagógicas contextualizadas favorecen la articulación entre currículo, territorio y comunidad. Las experiencias desarrolladas posibilitaron integrar diferentes áreas del conocimiento como ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y educación ambiental con situaciones reales del contexto rural, superando parcialmente la fragmentación tradicional de los contenidos escolares. Este proceso permitió resignificar las prácticas pedagógicas desde una perspectiva situada, donde el aprendizaje adquirió sentido a partir de las experiencias cotidianas de los estudiantes y sus familias.

La participación de las familias y de los miembros de la comunidad constituyó también un hallazgo relevante dentro del proceso investigativo. La presencia activa de padres, madres y campesinos portadores de saberes tradicionales fortaleció el diálogo de saberes y favoreció la construcción colectiva del conocimiento, permitiendo reconocer a la comunidad no solo como acompañante del proceso educativo, sino como agente fundamental en la formación de los estudiantes. En este sentido, la investigación contribuyó a cuestionar las jerarquías tradicionales del conocimiento presentes en la escuela, posibilitando relaciones más horizontales entre docentes, estudiantes y comunidad.

Igualmente, se evidenció que las dinámicas implementadas favorecieron procesos de participación y cooperación coherentes con los principios del modelo Escuela Nueva. El trabajo entre estudiantes de diferentes edades permitió fortalecer el aprendizaje entre pares, la autonomía y las prácticas colaborativas, aspectos fundamentales dentro de las escuelas rurales multigrado. Estas experiencias demostraron que los contextos rurales ofrecen posibilidades pedagógicas significativas cuando los procesos educativos se construyen desde las realidades y necesidades del territorio.

Finalmente, la investigación permitió comprender que la soberanía alimentaria puede constituirse en un eje pedagógico pertinente para la educación rural, en tanto posibilita articular escuela, territorio y comunidad desde prácticas significativas para la vida campesina. Más allá de la producción de alimentos, la soberanía alimentaria se reconoció como una práctica vinculada a

la autonomía, al cuidado del territorio, a la preservación de los saberes tradicionales y al fortalecimiento de la identidad campesina. En este sentido, el trabajo desarrollado evidenció que el reconocimiento e incorporación de los saberes campesinos dentro de las prácticas educativas contribuye a la construcción de procesos pedagógicos más críticos, participativos y contextualizados, capaces de responder de manera más pertinente a las realidades de las comunidades rurales.

En términos generales, la experiencia desarrollada en la sede rural Santa Rita #03 permitió evidenciar que cuando la escuela reconoce el territorio y los saberes comunitarios como elementos centrales del proceso educativo, se fortalecen las relaciones entre comunidad y escuela, se generan aprendizajes más significativos y se favorecen procesos de valoración de la identidad campesina. De esta manera, la investigación reafirma la importancia de construir propuestas pedagógicas rurales que trasciendan modelos homogéneos de enseñanza y promuevan formas de educación arraigadas en las dinámicas culturales, sociales y territoriales de las comunidades campesinas.

6.2 Propuestas de mejora

Como propuesta de mejora derivada del proceso investigativo, se diseñó una secuencia didáctica contextualizada orientada al fortalecimiento de la soberanía alimentaria y al reconocimiento de los saberes campesinos dentro de las prácticas educativas de la sede rural Santa Rita #03. Esta propuesta surge a partir de los hallazgos obtenidos durante la investigación y busca consolidar estrategias pedagógicas participativas que articulen escuela, territorio y comunidad mediante actividades vinculadas a la huerta escolar, el diálogo de saberes y las experiencias cotidianas de los estudiantes y sus familias. En este sentido, la secuencia didáctica constituye una apuesta por promover aprendizajes significativos, contextualizados y coherentes con las realidades culturales y productivas del contexto rural.

La secuencia didáctica se asume no sólo como un instrumento de planificación pedagógica, sino como un dispositivo metodológico que permite articular los hallazgos del proceso investigativo con la práctica educativa. Su elección responde a la necesidad de estructurar de manera coherente, progresiva y contextualizada las estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento de la soberanía alimentaria en el contexto escolar rural.

En primer lugar, la pertinencia de la secuencia didáctica se fundamenta en su capacidad para organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje como una ruta metodológica estructurada, en

la que las actividades se articulan en función de propósitos formativos claros, evitando la fragmentación del conocimiento. En este sentido, la secuencia permite integrar momentos de exploración, desarrollo y cierre, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos a partir de la relación entre teoría y práctica (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017).

En segundo lugar, la secuencia didáctica se configura como una estrategia coherente con el enfoque de aprendizaje basado en la indagación y el aprendizaje situado, en tanto promueve la formulación de preguntas, la exploración del entorno y la construcción activa del conocimiento por parte de los estudiantes. De acuerdo con el MEN, las secuencias didácticas deben partir de situaciones problematizadoras que permitan a los estudiantes vincular sus saberes previos con nuevas experiencias de aprendizaje, favoreciendo procesos de comprensión contextualizada (MEN, 2017).

Desde esta perspectiva, su implementación resulta pertinente frente a una de las problemáticas identificadas en el contexto rural: la desconexión entre el currículo escolar y los saberes campesinos. En respuesta a ello, la secuencia didáctica posibilita la integración de dichos saberes en el proceso educativo, organizando experiencias que parten del territorio, de las prácticas agrícolas y de la vida comunitaria, resignificando el currículo desde una perspectiva contextualizada y culturalmente relevante.

De igual manera, su uso se articula con la Investigación Acción Participativa (IAP), en tanto permite operacionalizar en el aula las acciones pedagógicas construidas colectivamente con la comunidad. En este sentido, la secuencia didáctica se constituye en una herramienta que materializa el ciclo de planificación, acción y reflexión propio de este enfoque, favoreciendo la participación activa de los estudiantes y la comunidad en la construcción del conocimiento.

En tercer lugar, la secuencia didáctica responde a las particularidades del contexto rural y del aula multigrado, dado que su estructura flexible facilita la adaptación a distintos ritmos y niveles de aprendizaje. Tal como lo plantean los modelos de planeación didáctica, este tipo de organización permite diseñar actividades diferenciadas y promover el trabajo colaborativo, aspectos fundamentales en escenarios educativos rurales donde convergen diversos grados en un mismo espacio (Díaz Barriga, 2013).

Asimismo, la secuencia didáctica se configura como un medio de articulación curricular, al integrar diversas áreas del conocimiento en torno a un eje común, en este caso, la huerta escolar. Esto favorece el desarrollo de aprendizajes interdisciplinarios y la aplicación de

conocimientos en contextos reales, fortaleciendo competencias relacionadas con el cuidado del entorno, la identidad campesina y la soberanía alimentaria.

Finalmente, la construcción de la secuencia didáctica representa un proceso de sistematización de la experiencia pedagógica, en tanto recoge, organiza y proyecta los aprendizajes derivados de la investigación. En este sentido, se constituye en una propuesta contextualizada y potencialmente replicable en otros escenarios rurales, aportando no solo al mejoramiento de la práctica docente, sino también a la transformación de las dinámicas educativas en el territorio.

En síntesis, la secuencia didáctica se justifica como una estrategia pedagógica integral que permite articular teoría y práctica, integrar saberes campesinos al currículo, dinamizar el aprendizaje situado y materializar los principios de la Investigación Acción Participativa, contribuyendo así a la construcción de una educación rural pertinente, crítica y contextualizada.

6.2.1 Sembrando saberes: la huerta escolar como espacio de aprendizaje y soberanía alimentaria

A continuación, se describen y presentan cada una de las sesiones y recursos que se requieren para el desarrollo de una propuesta pedagógica contextualizada en la vida rural, promoviendo el diálogo escuela- comunidad

Tabla 2 Secuencia Didáctica

Componente	Descripción
Nivel educativo	Educación básica primaria (aula multigrado: preescolar y primaria)
Contexto	Rural
Duración	1 trimestre académico
Áreas articuladas	Ciencias naturales, Ciencias sociales, Lenguaje, Educación ambiental (transversal)
Propósito	Fortalecer la soberanía alimentaria en el contexto escolar rural mediante la implementación de la huerta escolar como estrategia pedagógica, promoviendo el diálogo entre saberes campesinos y escolares, el aprendizaje situado y la participación activa de la comunidad educativa.
Pregunta orientadora	¿Cómo puede la huerta escolar fortalecer la soberanía alimentaria y el reconocimiento de los saberes campesinos en la comunidad?

Objetivos de aprendizaje	- Reconocer los saberes campesinos del territorio. - Comprender procesos básicos de siembra. - Fortalecer la identidad campesina. - Promover trabajo colaborativo. - Desarrollar habilidades de análisis y resolución de problemas.
Enfoque pedagógico	Aprendizaje situado, diálogo de saberes e Investigación Acción Participativa (IAP).
Articulación curricular	Estándares: Relación ser vivo–entorno; prácticas rurales; expresión oral y escrita. DBA: Crecimiento de plantas; cuidado ambiental; prácticas comunitarias.
Evaluación (enfoque)	Cualitativa, formativa y procesual basada en observación, participación, trabajo colaborativo y producciones.
Recursos	Semillas, tierra, gallinaza, herramientas de jardinería, material gráfico, recursos del entorno, comunidad.
Resultados esperados	Identidad campesina fortalecida, articulación escuela-comunidad, prácticas sostenibles, apropiación de la soberanía alimentaria.

Fuente: Elaboración Propia

6.2.2 Desarrollo de la Secuencia Didáctica

En el apartado que se presenta a continuación se incluye y describe brevemente la planeación inicial de la secuencia didáctica, pretende ser una guía general para la planeación del docente que puede ser adaptada a las necesidades y problemáticas evidenciadas en el territorio, de igual forma, puede ampliarse la mirada integradora al identificar más saberes escolares desde las disciplinas que puedan ser articulados a la propuesta.

Tabla 3 Desarrollo secuencia didáctica

Momento	Pregunta guía	Actividad	Descripción	Estrategias	Evaluación
1. Reconociendo el territorio	¿Qué sabemos sobre nuestro	Cartografía social	Elaboración de mapas de la vereda/municipio o ubicando hogares,	Trabajo grupal, dibujo, socialización	Participación, reconocimiento del territorio, expresión oral

	territorio y sus cultivos?		cultivos y escuela		
2. Saberes campesinos	¿Qué saberes tienen nuestras familias sobre la siembra?	Entrevistas + actividad gráfica	Entrevistas a familias y representación gráfica con preescolar	Diálogo, expresión gráfica	Identificación de saberes, participación
3. Encuentro intergeneracio nal	¿Qué podemos aprender de la comunidad?	Taller con campesino	Explicación sobre abonos, riego, cultivos y plagas	Diálogo de saberes, aprendizaje experiencia 1	Participación, preguntas, apropiación
4. Implementació n de la huerta	¿Cómo sembramos nuestros alimentos?	Siembra en semilleros	Preparación de tierra y siembra	Trabajo colaborativ o, aprendizaje práctico	Participación, uso adecuado de materiales
5. Cuidado de la huerta	¿Cómo cuidamos lo sembrado?	Trasplante y desyerbe	Mantenimiento de la huerta	Trabajo en equipo	Aplicación de técnicas, compromiso
6. Resolución de problemas	¿Cómo solucionamo s problemas en el cultivo?	Insecticida orgánico	Identificación de plagas y elaboración de insecticida natural	Aprendizaj e basado en problemas	Toma de decisiones, comprensión

7. Reflexión final	¿Qué aprendimos sobre el campo y la alimentación?	Conversatorio	Reflexión sobre el proceso y soberanía alimentaria	Diálogo, pensamiento o crítico	Expresión oral, reflexión

Fuente: Elaboración Propia

6.2.3 Instrumento de Seguimiento y Evaluación Formativa

La formación integral siempre será una apuesta de la escuela, y en este sentido tener claridad sobre los procesos de formación, así como de las habilidades y saberes que desarrollan los niños en este tipo de actividades será una constante, la presente rúbrica no pretende ser una ruta impuesta, es la sugerencia y la muestra de que el escenario escolar y la vida misma educa en todo momento, y cuando se mira desde la perspectiva de la evaluación formativa, todo escenario permite poner a prueba lo que se sabe y se reconstruye día a día.

La presente rúbrica aborda los momentos de la secuencia didáctica y la sugerencia de criterios para observar y hacer seguimiento a los logros y metas alcanzadas a través del desarrollo de cada una de las sesiones.

Tabla 4 Instrumento de seguimiento y evaluación formativa

Momento / Actividad	Criterios de observación	Indicadores de desempeño	Nivel de logro (S: Superior– A: Alto– B: Básico)	Evidencias	Registro del docente (diario de campo)
1. Cartografía social	Reconocimiento del territorio	Identifica lugares significativos (hogar, cultivos, escuela)	☐ S ☐ A ☐ B	Mapas elaborados	
	Participación	Interviene activamente en el trabajo grupal	☐ S ☐ A ☐ B	Observación directa	
	Expresión oral	Explica su mapa y el territorio	☐ S ☐ A ☐ B	Socialización	

2. Entrevistas familiares	Reconocimiento de saberes	Identifica prácticas agrícolas familiares	☐ S ☐ A ☐ B	Registro de entrevista
	Interacción social	Dialoga con respeto con la familia	☐ S ☐ A ☐ B	Evidencia oral/escrita
3. Encuentro comunitario	Apropiación del conocimiento	Comprende prácticas agrícolas explicadas	☐ S ☐ A ☐ B	Preguntas realizadas
	Pensamiento crítico	Formula preguntas pertinentes	☐ S ☐ A ☐ B	Participación
4. Siembra (semilleros)	Aplicación práctica	Realiza adecuadamente el proceso de siembra	☐ S ☐ A ☐ B	Trabajo en huerta
	Trabajo colaborativo	Coopera con sus compañeros	☐ S ☐ A ☐ B	Observación directa
5. Cuidado de la huerta	Responsabilidad	Cumple tareas asignadas	☐ S ☐ A ☐ B	Seguimiento continuo
	Uso de técnicas	Aplica correctamente trasplante/desyerbe	☐ S ☐ A ☐ B	Práctica observada
6. Resolución de problemas	Análisis	Identifica problemas (plagas)	☐ S ☐ A ☐ B	Discusión grupal
	Solución	Participa en la elaboración del insecticida	☐ S ☐ A ☐ B	Producto elaborado

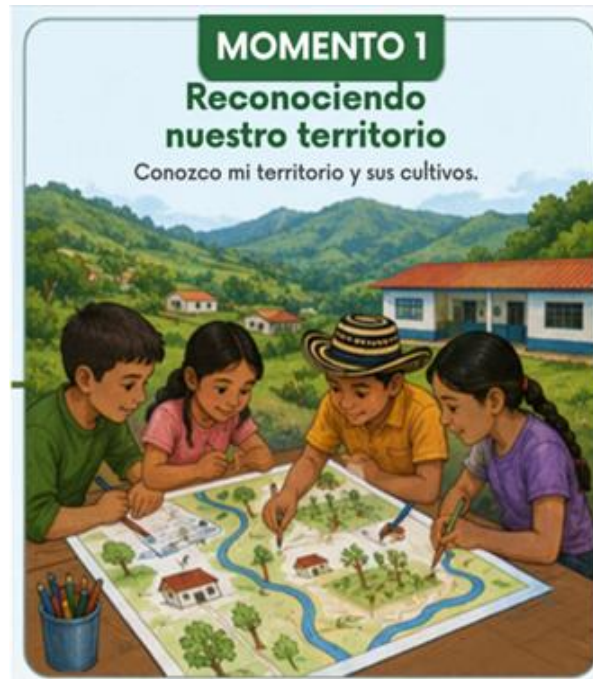
7. Reflexión final	Pensamiento crítico	Reflexiona sobre soberanía alimentaria	☐ S ☐ A ☐ B	Conversatorio
	Expresión oral	Comunica aprendizajes de forma clara	☐ S ☐ A ☐ B	Intervenciones

Fuente: Elaboración Propia

6.2.4 Descripción de los elementos de la secuencia didáctica con plan de acción

La apuesta investigativa permitió elaborar como recurso didáctico una secuencia didáctica integrada por diferentes momentos, cada una asociada a la experiencia de conexión escuela, territorio -comunidad, a continuación se encuentra el recurso creado que está disponible en línea para ser empelado por mas docentes del sector rural o urbano que deseen posibilitar estos diálogos y aprender colectivamente.

Ilustración 2 Carátula del momento 1. Reconociendo Nuestro Territorio



Fuente: Elaboración propia asistida por la IA ChatGPT (2026)

Contextualización de la temática.

El territorio rural no solo es un espacio geográfico, sino un escenario de vida donde se construyen saberes, prácticas culturales y formas de producción alimentaria. Reconocer el territorio implica comprender la relación entre las personas, la tierra y los cultivos, así como



59

UNIVERSIDAD
SANTO TOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

valorar los conocimientos que surgen de la experiencia campesina. Este primer acercamiento permite identificar los saberes previos de los estudiantes y situar el aprendizaje en su contexto inmediato.

Pregunta orientadora:

¿qué sabemos sobre nuestro territorio y los cultivos que hay en él?

Propósito:

Reconocer el territorio y los saberes previos sobre la producción de alimentos.

Actividades**Antes (exploración):**

- Conversatorio: ¿qué cultivan en sus casas?
- Lluvia de ideas sobre alimentos del entorno

Durante (indagación):

- Elaboración de cartografía social (mapa de la vereda)
- Ubicación de casas, cultivos, escuela

Después (socialización):

- Cada grupo explica su mapa

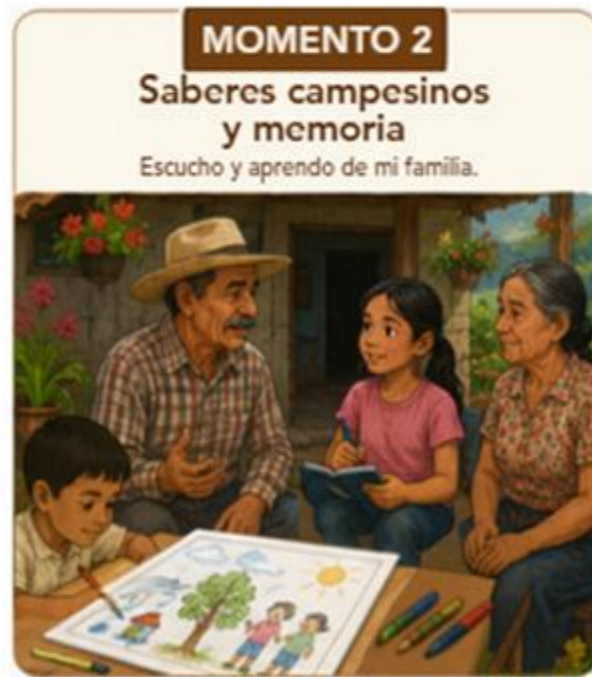
Producto

Mapa del territorio

Evaluación

Participación, reconocimiento del entorno, expresión oral

Ilustración 3 carátula Momento 2. Saberes campesino y memoria



Fuente: Elaboración propia asistida por IA

Contextualización de la temática.

Los saberes campesinos son conocimientos contruidos a lo largo del tiempo a partir de la experiencia, la observación de la naturaleza y la transmisión oral entre generaciones. Estos saberes incluyen prácticas de siembra, cuidado de cultivos y uso de recursos naturales.

Reconocerlos en el ámbito escolar permite valorar la cultura rural y fortalecer la identidad de los estudiantes, al tiempo que se integran al proceso educativo.

Pregunta orientadora:

¿qué saben nuestras familias sobre la siembra y los alimentos?

Propósito:

Reconocer saberes familiares y comunitarios.

Actividades

Antes:

- Explicación de cómo hacer una entrevista

Durante:

- Entrevista a padres o abuelos
- Actividad gráfica con preescolar (dibujar alimentos y siembra)

Después:

- Socialización de respuestas

Producto

Registro de entrevista + dibujos

Evaluación

Identificación de saberes, participación

Ilustración 4 Carátula Momento 3. Encuentro Intergeneracional



Fuente. Elaboración Propia asistida por IA

Contextualización de la temática.

El diálogo de saberes es un proceso en el que se encuentran diferentes formas de conocimiento, como el saber académico y el saber campesino. En el contexto rural, los adultos mayores y campesinos poseen conocimientos valiosos sobre prácticas agrícolas sostenibles. El encuentro intergeneracional permite que estos saberes sean compartidos, fortaleciendo el aprendizaje significativo y el reconocimiento de la comunidad como fuente de conocimiento.

Pregunta orientadora:

¿Qué podemos aprender de los campesinos de nuestra comunidad?

Propósito:

Fortalecer el diálogo de saberes.

Actividades

Antes:

- Formulación de preguntas para el invitado

Durante:

- Taller con miembro de la comunidad (abonos, riego, plagas)

Después:

- Reflexión: ¿qué aprendimos?

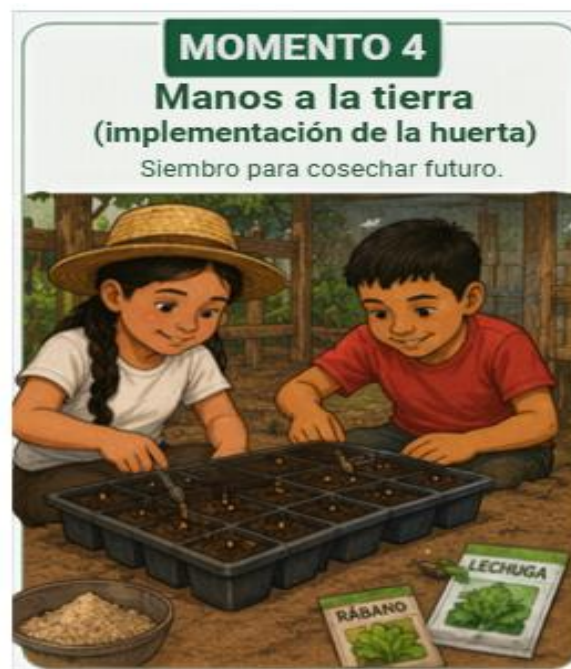
Producto

Listado de aprendizajes

Evaluación

Participación, preguntas, comprensión.

Ilustración 5 Carátula Momento 4. Manos a la tierra



Fuente. Elaboración Propia asistida por IA

Contextualización de la temática:

La siembra es un proceso fundamental en la producción de alimentos y en la comprensión de los ciclos de la naturaleza. A través de la experiencia directa con la tierra, los estudiantes pueden aprender sobre el crecimiento de las plantas, las condiciones necesarias para su desarrollo y la importancia del trabajo agrícola. Este momento articula el conocimiento teórico con la práctica, promoviendo el aprendizaje situado.

Pregunta orientadora:

¿cómo sembramos nuestros propios alimentos?

Propósito:

Aplicar conocimientos en un contexto real.

Actividades

Antes:

- Explicación del proceso de siembra

Durante:

- Preparación de tierra
- Siembra en semilleros

Después:

- Registro de lo realizado

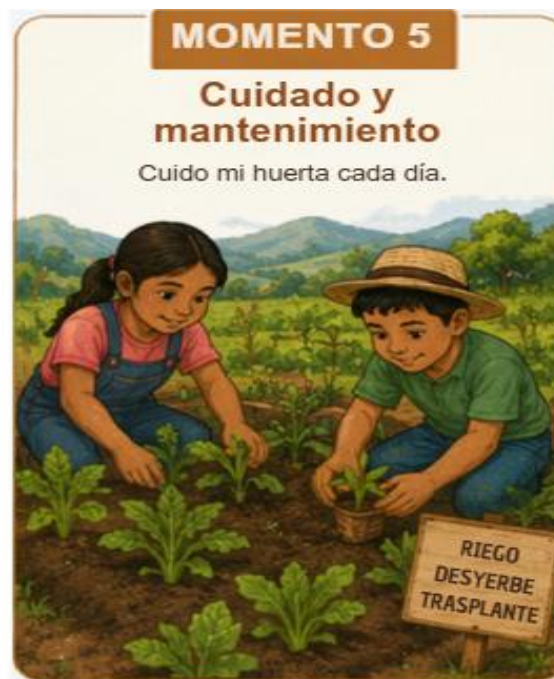
Producto

Semilleros

Evaluación

Trabajo colaborativo, uso de materiales

Ilustración 6 Carátula Momento 5. Cuidado y Mantenimiento



Fuente: Elaboración propia asistida por IA

Contextualización de la temática.



64

UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

El cuidado de los cultivos implica una relación constante con la naturaleza, basada en la observación, la responsabilidad y el respeto por los procesos de vida. Actividades como el riego, el desyerbe y el trasplante permiten comprender que la producción de alimentos requiere tiempo, dedicación y conocimientos específicos. Este proceso fortalece valores como el compromiso y el trabajo colaborativo.

Pregunta orientadora:

¿cómo cuidamos lo que sembramos?

Propósito:

Comprender el cuidado y mantenimiento de los cultivos.

Actividades**Antes:**

- Conversatorio sobre cuidado de plantas

Durante:

- Trasplante
- Desyerbe

Después:

- Registro de cambios en las plantas

Producto

Huerta en mantenimiento

Evaluación

Responsabilidad, trabajo en equipo

Ilustración 7 Carátula Momento 6. Resolviendo problemas reales



Fuente: Elaboración propia asistida por IA

Contextualización de la temática.

En la producción agrícola es común enfrentar problemáticas como la aparición de plagas o enfermedades en los cultivos. Estas situaciones requieren la observación, el análisis y la búsqueda de soluciones adecuadas. El uso de alternativas naturales, como insecticidas orgánicos, permite abordar estos problemas de manera sostenible, promoviendo el cuidado del medio ambiente y el pensamiento crítico en los estudiantes.

Pregunta orientadora:

¿cómo podemos solucionar problemas en la huerta?

Propósito:

Desarrollar pensamiento crítico y resolución de problemas.

Actividades

Antes:

- Identificación de problemas (plagas)

Durante:

- Elaboración de insecticida natural (ajo)
- Aplicación en cultivos

Después:

- Observación de resultados

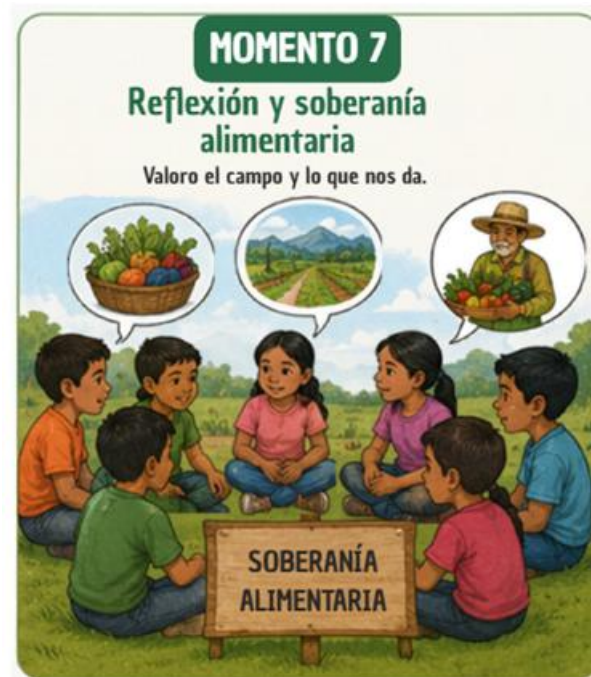
Producto

Insecticida orgánico

Evaluación

Toma de decisiones, comprensión

Ilustración 8 Carátula Momento 7. Reflexión y soberanía alimentaria



Fuente: *Elaboración propia asistida por IA*

Contextualización de la temática.

La soberanía alimentaria se refiere al derecho de las comunidades a decidir sobre la producción y el consumo de sus alimentos, valorando sus prácticas culturales y el uso sostenible del territorio. Reflexionar sobre el origen de los alimentos y el papel del campo permite a los estudiantes comprender la importancia del trabajo campesino y fortalecer su sentido de pertenencia hacia su contexto.

Pregunta orientadora:

¿Qué aprendimos sobre la alimentación y el campo?

Propósito:

Reflexionar sobre el proceso vivido y la soberanía alimentaria.

Actividades

Antes:

- Preguntas generadoras

Durante:

- Conversatorio grupal

Después:

- Dibujo o escrito sobre lo aprendido

Producto

Reflexión final

Evaluación

Pensamiento crítico, expresión

6.3 Líneas futuras de investigación

El desarrollo de esta investigación permitió identificar múltiples posibilidades de profundización académica y pedagógica en torno a la relación entre educación rural, saberes campesinos, territorio y soberanía alimentaria. Los hallazgos obtenidos evidencian que las prácticas pedagógicas contextualizadas constituyen un campo amplio de análisis e intervención, especialmente en escenarios rurales donde convergen dinámicas culturales, productivas, ambientales y comunitarias que continúan siendo poco exploradas dentro de los procesos educativos formales.

En este sentido, una primera línea futura de investigación podría centrarse en el seguimiento a mediano y largo plazo de las estrategias pedagógicas implementadas en la sede rural Santa Rita #03, con el propósito de analizar su sostenibilidad, permanencia e impacto dentro de las dinámicas escolares y comunitarias. Este tipo de estudios permitiría comprender de qué manera las experiencias desarrolladas logran consolidarse en el tiempo y cómo influyen en la construcción de prácticas educativas más contextualizadas y participativas.

Asimismo, emerge la necesidad de profundizar en los procesos de transmisión intergeneracional de saberes campesinos dentro de la escuela rural. La investigación permitió evidenciar que gran parte de los conocimientos relacionados con la agricultura, la alimentación y el cuidado del territorio son transmitidos mediante la oralidad, la experiencia familiar y la participación comunitaria. Sin embargo, las transformaciones sociales y culturales contemporáneas plantean interrogantes sobre la permanencia, resignificación y apropiación de estos saberes por parte de las nuevas generaciones. En consecuencia, futuras investigaciones

podrían analizar cómo niños, niñas y jóvenes reinterpretan los conocimientos heredados y qué papel desempeña la escuela en la preservación de la memoria campesina.

Otra línea de investigación relevante se relaciona con la integración curricular de la soberanía alimentaria y los saberes territoriales en diferentes áreas del conocimiento y niveles educativos. A partir de la experiencia desarrollada, sería pertinente profundizar en las posibilidades de consolidar propuestas pedagógicas transversales que articulen ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, matemáticas y educación ambiental con las dinámicas productivas y culturales del contexto rural. Esto permitiría avanzar hacia modelos curriculares más flexibles y contextualizados, capaces de responder de manera más pertinente a las necesidades de las comunidades campesinas.

De igual manera, futuras investigaciones podrían enfocarse en el análisis de las huertas escolares como escenarios de educación agroecológica, ambiental y comunitaria. La experiencia desarrollada evidenció que estos espacios trascienden su función productiva para convertirse en lugares de encuentro, construcción colectiva de conocimiento y fortalecimiento de la conciencia crítica frente al cuidado del territorio y la sostenibilidad ambiental. En este sentido, sería valioso profundizar en el potencial pedagógico de las huertas escolares para promover procesos de formación vinculados con la autonomía alimentaria, la agroecología y las prácticas de producción responsable.

También surge como posibilidad investigativa el estudio de los saberes y experiencias de otros actores comunitarios, particularmente mujeres campesinas, adultos mayores y asociaciones productivas rurales. Durante el proceso investigativo se evidenció que estos actores poseen conocimientos fundamentales relacionados con las prácticas alimentarias, la medicina tradicional, la conservación de semillas y las formas de organización comunitaria. Profundizar en sus experiencias permitiría ampliar la comprensión sobre la memoria colectiva y sobre el papel de distintos sujetos en la preservación de los saberes campesinos y las dinámicas territoriales.

De manera complementaria, la investigación permitió identificar la necesidad de analizar con mayor profundidad las relaciones entre juventud rural, arraigo territorial y permanencia en el campo. Algunos participantes manifestaron preocupaciones relacionadas con la migración de los jóvenes hacia contextos urbanos y con la pérdida progresiva de prácticas agrícolas tradicionales. A partir de ello, futuras investigaciones podrían explorar estrategias pedagógicas orientadas al

fortalecimiento de la identidad campesina, el reconocimiento del territorio como espacio de oportunidades y la construcción de proyectos de vida vinculados a la ruralidad.

Igualmente, se considera pertinente profundizar en el papel del docente rural como mediador del diálogo de saberes y facilitador de procesos pedagógicos contextualizados. La experiencia investigativa evidenció la necesidad de repensar las prácticas docentes tradicionales para avanzar hacia modelos educativos más horizontales, participativos y territorializados. En este sentido, futuras investigaciones podrían centrarse en procesos de formación docente situados, orientados al fortalecimiento de competencias relacionadas con la educación rural, la interculturalidad crítica y la construcción colectiva del conocimiento.

Finalmente, esta investigación deja abierta la posibilidad de continuar desarrollando propuestas pedagógicas participativas fundamentadas en enfoques decoloniales y en el diálogo de saberes, capaces de cuestionar las jerarquías tradicionales del conocimiento presentes en la escuela. Desde esta perspectiva, se hace necesario seguir construyendo investigaciones que reconozcan a las comunidades campesinas como sujetas de conocimiento y que contribuyan a fortalecer procesos educativos vinculados a la memoria, la identidad, el territorio y la soberanía alimentaria en las ruralidades colombianas.

7. Referencias bibliográficas

- Alcaldía Municipal de Cabrera. (2024). Esquema de Ordenamiento Territorial: Gestión del Riesgo y Zonificación. <https://tramites1.suit.gov.co/>
- Altieri, M. A., & Toledo, V. M. (2011). The agroecological revolution in Latin America: Rescuing nature, ensuring food sovereignty and empowering peasants. *Journal of Peasant Studies*, 38(3), 587–612. <https://doi.org/10.1080/03066150.2011.582947>
- Asociación Nacional de Zonas de Reserva Campesina (ANZORC). (2019). *ABC de las Zonas de Reserva Campesina*. Ayuda Popular Noruega. https://issuu.com/anzorcinfo/docs/llovepdf_merged_1
- 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>
- Cabrera-Cundinamarca, (2017, diciembre 22) *Historia del municipio*. <https://www.cabrera-cundinamarca.gov.co/municipio/historia-del-municipio-de-cabrera-cundinamarca>
- Cardona Echeverry, C. (2022). Revisión bibliográfica del modelo pedagógico y de evaluación en Escuela Nueva en Colombia. Horizontes. *Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 6(25), 1337-1354. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i25.416>
- Cardona Murillo, Y. (2018). *El modelo de Escuela Nueva: posibilidades para fortalecer los procesos educativos para el empoderamiento de niños y niñas en el contexto rural* [Trabajo de grado, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/12437>
- Colbert de Arboleda, V. (1991). La experiencia educativa “Escuela Nueva” de Colombia. En UNESCO, *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe: Boletín* (No. 26, pp. 51–57). UNESCO.
- Colbert de Arboleda, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana De Educación*, (51). <https://doi.org/10.17227/01203916.7689>
- Colbert, V. (2021). Una nueva escuela para el siglo XXI. *Caminos Educativos*, 4(4), 9–23. <https://doi.org/10.36436/22564527.100>

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2024). Proyecciones de población a nivel municipal. Periodo 2020-2035. dane.gov.co

Díaz Avendaño, J. E., & Pachón Ariza, F. A. (2024). Territorialidad campesina y soberanía alimentaria: estudio de caso en el macizo colombiano. *Revista de Economía e Sociología Rural*, 62(4), e277263. <https://doi.org/10.1590/18069479.2023.277263>

Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de secuencias didácticas. México: UNAM. https://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

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>

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

Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.

Fals Borda, O. (1987). *La investigación-acción participativa: política y epistemología*. Bogotá: Editorial Popular.

Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. CINEP.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.

Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1970)

Fuentes Piña, M. M., Hernández Niño, L. A., & Rodríguez Lara, 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)* [Tesis de Maestría, Universidad El Bosque]. <https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/02a1d83d-8998-4b61-be14-22a34d593204/content>

Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente. (2017). *Historia de Escuela Nueva en Colombia: Una renovación pedagógica para el siglo XXI*. Fundación Escuela Nueva

- Volvamos a la Gente. <https://escuelanueva.org/wp-content/uploads/2020/04/HistoriaEscuelaNuevaEnColombia.compressed.pdf>
- 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* [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/f655bc30-a00f-4a55-a293-eac20eef755e/content>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (I. Vázquez, Trad.). Prensas Universitarias de Zaragoza. (Obra original publicada en 1950)
- Institución Educativa Departamental Integrada de Cabrera. (2024). *Proyecto educativo institucional (PEI)*.
- Jelin, E. (2002). *Los trabajos de la memoria*. Siglo XXI.
- Jelin, E. (2017). *Las luchas por el pasado*. Siglo XXI.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3rd ed., pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- La Vía Campesina. (2015). *Declaración de soberanía alimentaria*.
<https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-soberania-alimentaria-un-manifiesto-por-el-futuro-del-planeta/>
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural: Ejes de las pedagogías de la educación popular, una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37–48.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Secuencias didácticas para el aprendizaje basado en la indagación*. Bogotá: MEN.
- Montoya-Jiménez (2024). *la educación rural para la paz no se decreta: se siembra, cosecha y camina junto a las comunidades*.
- Nyéleni. (2007). *Declaración del Foro Internacional por la Soberanía Alimentaria*.

- OpenAI. (2026). *ChatGPT* (Versión de [Mes/Año o versión específica]) [Modelo de lenguaje grande / Generador de imágenes]. <https://chat.openai.com>
- Pérez Fuentes, C. A., Pérez Angarita, Y., Pérez Ramírez, E., Solano Meneses, N., Garavito Patiño, J. J., & Álvarez Maestre, A. J. (2024, febrero 1). Escuela nueva: Reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en educación rural. *Boletín Redipe*, 13(2), 49–63. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2078>
- 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>
- Psacharopoulos, G., Rojas, C., & Vélez, E. (1996). Evaluación de resultados en la Escuela Nueva de Colombia ¿es el multigrado la respuesta? *Revista Colombiana De Educación*, (32). <https://doi.org/10.17227/01203916.7758>
- Ramírez, L. V., Atriano Mendieta, R. Á., & Palacios Alemán, G. I. (2025). Escuelas normales rurales y su intensa lucha por conservar un currículo posrevolucionario en este nuevo milenio. *LATAM: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 246–261. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10086628>
- 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>
- Valverde Falcón, L., Manchego Jiménez, F., & Parra Rondinel, F. (2021). Escuelas y semillas: Espacios para el diálogo de saberes en los Andes peruanos. *LEISA Revista de Agroecología*, 37(1), 35–38. <https://leisa-al.org/web/revista/volumen-37-numero-01/escuelas-y-semillas-espacios-para-el-dialogo-de-saberes-en-los-andes-peruanos/>
- 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.
- Villegas Rendón, L. F. (2023). Transformación pedagógica en contextos rurales: Análisis del modelo Escuela Nueva en el desarrollo de competencias del pensamiento crítico y participación activa en la Escuela Rural Palmichal - Sede el Tabor. Repositorio



74

UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
—SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ—

Uniminuto. <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/0fcf4c85-183e-4e9d-80d2-59bf55c9456f/content>

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*.

Universidad Andina Simón Bolívar / Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.

8. Anexos

Anexo	Descripción	Vínculo
Anexo 01	Propuesta de diario de Campo Y validación	Anexo 01 PROPUESTA DIARIO DE CAMPO Y VALIDACIÓN.Pdf
Anexo 02	Talleres participativos	Anexo 02 TALLERES PARTICIPATIVOS.Pdf
Anexo 03	Formato y validación de entrevista estudiantes	Anexo 03 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTES.Pdf
Anexo 04	Formato y validación de entrevista padres - comunidad	Anexo 04 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA PADRES - COMUNIDAD.Pdf
Anexo 05	Formato de cartografía social	Anexo 05 FORMATO DE CARTOGRAFÍA SOCIAL.Pdf
Anexo 06	Formato y validación grupo focal	Anexo 06 FORMATO Y VALIDACIÓN GRUPO FOCAL.Pdf
Anexo 07	Formato de consentimientos y asentimientos	Anexo 07 FORMATO DE CONSENTIMIENTOS Y ASENTIMIENTOS.Pdf
Anexo 08	Cronograma	Anexo 08 Cronograma.Pdf
Anexo 09	Matriz de categorías emergentes de análisis	Anexo 09 Matriz De Categorías Emergentes De Análisis.Pdf
Anexo 10	Diario de campo #01 cartografía	Anexo 10 Diario De Campo #01 Cartografia.Pdf
Anexo 11	Diario de campo #02 preguntas gráficas preescolar	Anexo 11 Diario De Campo #02 Preguntas Gráficas Preescolar.Pdf
Anexo 12	Diario de campo #03 trasplantar plantas	Anexo 12 Diario De Campo #03 Trasplantar Plantas.Pdf
Anexo 13	Taller #01 Huerta escolar	Anexo 13 Taller #01 Huerta Escolar.Pdf
Anexo 14	Taller #02 Encuentro intergeneracional	Anexo 14 Taller #02 Encuentro Intergeneracional.Pdf
Anexo 15	Taller #03 Insecticida natural	Anexo 15 Taller #03 Insecticida Natural.Pdf
Anexo 16	01 Formato y validación de entrevista padres - comunidad caroline mora	Anexo 16 01 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA PADRES - COMUNIDAD Caroline Mora.Pdf
Anexo 17	02 Formato y validación de entrevista padres - comunidad claudia yamile gonzález	Anexo 17 02 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA PADRES - COMUNIDAD Claudia Yamile González.Pdf
Anexo 18	03 Formato y validación de entrevista padres - comunidad Freddy Rodríguez	Anexo 18 03 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA PADRES - COMUNIDAD Freddy Rodríguez.Pdf
Anexo 19	04 Formato y validación de entrevista padres - comunidad Yurani Magali Vega Rodríguez	Anexo 19 04 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA PADRES - COMUNIDAD Yurani Magali Vega Rodríguez.Pdf
Anexo 20	01 Formato y Validación de entrevista estudiantes Adry Katherine Moyano Cruz	Anexo 20 01 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTES Adry Katherine Moyano Cruz.Pdf



76

UNIVERSIDAD
SANTOTOMÁS
SEDE PRINCIPAL BOGOTÁ

Anexo 21	02 Formato y validación de entrevista estudiantes Dylan Damian Romero Rodríguez	Anexo 21 02 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTES Dylan Damian Romero Rodríguez.Pdf
Anexo 22	03 Formato y validación de entrevista estudiantes Jeremy Fernando Cortés Mora	Anexo 22 03 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTES Jeremy Fernando Cortés Mora.Pdf
Anexo 23	04 Formato y validación de entrevista estudiantes Karen Julieth Rodríguez Sechagua	Anexo 23 04 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTES Karen Julieth Rodríguez Sechagua.Pdf
Anexo 24	05 Formato y validación de entrevista estudiante Emily Sofía Ramírez Cubillos	Anexo 24 05 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTE Emily Sofía Ramírez Cubillos.Pdf
Anexo 25	06 Formato y validación de entrevista estudiantes Thainer Giraldo Burgos	Anexo 25 06 FORMATO Y VALIDACIÓN DE ENTREVISTA ESTUDIANTES Thainer Giraldo Burgos.Pdf
Anexo 26	Secuencia didáctica	Anexo 26 Secuencia Didáctica