

“Saberes y Sabores de mi Tierra” propuesta de aprendizaje significativo en torno a la Cuenca Hidrográfica del Caño Sardinata como eje integrador de la morfología del paisaje y la actividad agropecuaria para los estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas en Vista Hermosa-Meta.

Quiara Julieth Vargas Paez

Trabajo de Grado Presentado Para Optar por el Título de:

Licenciada en Ciencias Sociales

Tutor:

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad De Humanidades

Licenciatura en Ciencias Sociales

Línea de Énfasis en Educación Geográfica

2025

## Agradecimientos

Quisiera comenzar expresando mi más sincero agradecimiento a mi "yo" de 17 años que no renunció a su sueño de ser una gran maestra, que se fue con una maleta llena de sueños a ocho horas de casa, gracias por nunca rendirte a pesar de todas las dificultades, carencias y distancia. Quiero agradecer a mi abuela Luz por su amor incondicional y su educación, a mi abuelo Ananías por su calidez y dedicación, y deseo que desde el cielo puedan ver este logro que también es de ellos. A mi mamá Betty, quien tuvo que sacrificar gran parte de su vida para brindarme lo mejor para llevarme a donde estoy hoy en día; por sus abrazos y palabras que me permitieron no caer en cada una de las nuevas rutas que he tomado en mi vida, a Yeyi, mi hermana pero al mismo modo mi mejor amiga que ha estado ahí detrás de mi espalda, protegiéndome siempre y brindándome una ayuda en todo momento, a mi hermano Erick, quien llegó hace tan poco pero que desde entonces se ha convertido en el motor de mi vida, con sus pequeñas manos dando caricias y sus pocas palabras diciendo "Te amo Yuyi"; y finalmente a papá Jorge, quien, aunque la vida no nos ha permitido estar siempre juntos, quiero agradecer por su apoyo durante estos cuatro años de mi educación universitaria. Mi tía Arly Paez, Mauricio Orozco y Samara O.P siempre allí, incluso en la distancia para apoyarme, dando ánimos y abrazos reconfortantes y a todos aquellos que no nombraré por el extenso, pero saben que guardare para ellos un agradecimiento gigantesco. Y finalmente también quiero expresar mi gran gratitud hacia Isaac Rodríguez, quien ha sido un apoyo a largo de todos estos años y Andrés Rivera por su paciencia y cariño. Agradezco a mis amigos de la universidad; Cristian Arroyo, Alfredo Lozano, Mariana Anchila, Katerin Riobo, Andrés Moncada y Sofia Martínez quienes me permitieron visitar la universidad de una manera cálida, abriéndome las puertas de sus corazones y fortaleciendo mi formación con sus aportes académicos, porque son estas amistades de colegas que la Universidad te da para la vida. Quiero agradecer a mi profesor, pero antes que nada a mi

amigo Luis Felipe por su vocación, dedicación y paciencia conmigo durante ese tiempo, un maestro que me hizo una gran maestra, crítica, ética, pero sobre todo humana. También quiero expresar mi gratitud a mi grupo de investigación en educación geográfica (SIEG), que consideré mi hogar desde que llegué en este primer semestre donde conocí a grandes personas, grandes maestros e investigadores. Como mis pequeñas amiguitas Allison Ortiz, Laura Cuellar , y mi amiguito Brayán Camacho, Nicolás Albarracín, con quienes descubrimos argumentos comunes y que hicieron de los lugares de encuentro tanto académicos como no académicos lugares para aprender y compartir.

Quiero agradecerle a una planta amplia de docentes que también me marcaron con sus enseñanzas y fueron partícipes de esta formación; a la maestra Leidy Pinzón, Patricia Nore, Natalia Martínez, Alba Pinto, a los maestros Jorge Aponte, Wilson Acosta, Douglas Rodríguez, Alexander Aldana, Carlos Plazas, Daniel Sánchez, Cesar Báez y Oscar Lombana, Edgar Lara, porque de cada uno de ellos aprendí una pequeña parte de lo que quería ser como maestra. También estoy agradecida con esos "maestros" de quienes aprendí lo que no quería ser como maestra. Quisiera expresar un cálido agradecimiento a Dorita y Laura funcionarias que siempre estuvieron dispuestas a cuenta ayuda necesite, desde brindarme un café a solucionar un dilema de registro.

Al mismo tiempo, llevo mi más profundo agradecimiento a la Fundación Aurelio Llano Posada y con ella a Harrison por el apoyo financiero, educativo y emocional que me brindaron, para lograr mi estadía con dignidad. Y así, gracias a la fundación Hogar Estudiantil Jaime Benítez Tobón donde pude estar en un hogar seguro, cómodo y cálido, conociendo a personas maravillosas como Angelita, Yami, Lara, Sebas, Karen, Wanda, Edwin, Juan David y Lina,

compañeros en formación de diferentes carreras, pero todos provenientes de diversas regiones permitiéndome darme cuenta de que no era la única que había querido cambiar el sistema. Y finalmente, agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional — que amo profundamente — por permitirme habitar esta gran casa de maestros en Colombia, por siempre darme lo mejor en su formación, por hacerme crecer como persona y como maestra, por siempre mostrarme que podía, por permitirme viajar con ella y explorar el territorio, por ser parte de la lucha y resistencia popular. Y agradezco a la Madre Naturaleza y a Dios por haberme dado vida, salud y paz y deconstrucciones personales y sociales, y por aquellos recuerdos que ahora solo existe en los pasillos, los cafés y los bancos. Quiara Vargas (2025)

"Porque para ser buenos maestros hay que ser buenas personas." Quiara Vargas (2022)

## Dedicatoria

Este trabajo de grado está dedicada a mi abuela Luz Enith y a mi abuelo Ananías.

Y por supuesto, una dedicación especial a las comunidades campesinas por su lucha, resistencia y resiliencia por sus territorios.

## Índice

<b>Agradecimientos.....</b>	<b>2</b>
<b>Dedicatoria.....</b>	<b>4</b>
<b>Índice.....</b>	<b>5</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>11</b>
<b>1. Capítulo I. Planteamiento Del Problema .....</b>	<b>15</b>
1.1 Justificación. ....	16
1.2 Planteamiento del problema.....	18
1.3 Pregunta de investigación. ....	20
1.4 Objetivos.....	20
1.4.1 Objetivo general.....	20
1.4.2 Objetivos específicos .....	20
1.5 Relevancia social y académica.....	20
1.6 Antecedentes .....	21
1.7 Fundamentación del problema en el contexto de Vista Hermosa.....	22
1.7.1 Coherencia entre el problema, los objetivos y la propuesta.....	23
1.8 Pertinencia pedagógica y social .....	25
1.8.1 Síntesis del capítulo .....	26
<b>2. Capítulo II. Contextualización Y Caracterización De La Situación De Investigación. 27</b>	
2.1. Contexto geográfico y ambiental .....	28
2.2. Contexto social y cultural .....	31

2.3. Contexto educativo .....	32
2.4 Guía de caracterización.....	34
2.5. Objetivo de la caracterización.....	35
2.6. Metodología aplicada.....	35
2.7. Caracterización del grupo y entorno familiar .....	36
2.7.1 Condiciones socioeconómicas y acceso a la educación.....	36
2.7.2. Motivaciones escolares y aprendizajes significativos.....	37
2.7.3. Síntesis de la caracterización .....	37
2.8. Caracterización de la población escolar.....	38
2.8.1. Contexto cultural y saberes locales.....	39
2.8.2. Problemáticas y potencialidades del contexto .....	40
2.8.3 Relación escuela–comunidad.....	41
2.9. Consideraciones finales del capítulo.....	42
.....	<b>43</b>
<b>3. Capítulo III. Marco Teórico, Conceptos Centrales, Enfoques Y Metodología .....</b>	<b>43</b>
3.1. Introducción del capítulo. ....	44
3.2. Territorio: una construcción social y pedagógica .....	44
3.3. Paisaje rural y cuenca hidrográfica .....	47
3.4. Ruralidad y saberes campesinos .....	48
3.5. Fundamentos pedagógicos: del aprendizaje significativo a la pedagogía del territorio. ....	49

3.5.1 El aula multigrado como espacio de aprendizaje colaborativo.....	52
3.7. Enfoques teóricos articuladores del proyecto .....	53
3.7.1. Enfoque constructivista: aprender construyendo significados.....	53
3.7.2. Enfoque sociocultural: aprender en comunidad.....	55
3.7.3. Enfoque territorial y ambiental: aprender desde y con el lugar .....	56
3.7.4. Articulación de los enfoques en la práctica pedagógica .....	58
3.8. Enfoque metodológico.....	58
3.8.1. Perspectiva epistemológica.....	60
3.8.2. Tipo de estudio.....	60
3.8.3. Enfoque etnográfico escolar .....	61
3.8.4. Principios metodológicos.....	61
3.8.6. Vinculación entre metodología y pedagogía.....	62
<b>3.9. Fases y diseño metodológicos del proyecto .....</b>	<b>63</b>
Fase 1. Diagnóstico participativo.....	64
Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica .....	64
Fase 3. Implementación de la propuesta .....	65
Fase 4. Evaluación y sistematización.....	65
3.10. Técnicas e instrumentos .....	66
3.10.1. Observación participante. ....	66
3.10.2. Diario de campo.....	67

3.10.3. Entrevistas semiestructuradas .....	68
3.10.4. Talleres participativos y mapeo colectivo.....	69
3.10.5. Registro fotográfico y audiovisual.....	69
3.10.6 cuadro metodológico.....	70
<b>Capítulo IV. Propuesta De Enseñanza O Intervención En Escenarios Escolares .....</b>	<b>71</b>
4.1. Introducción .....	72
4.2. Exploración de ideas previas .....	72
4.2.1. La travesía de la ruta de las sorpresas .....	73
4.2.2. Mapeo artístico de mi espacio vivido .....	74
4.2.3. Trazando líneas .....	75
4.2.4. Pintureando mi escuela – Sembrando semillas.....	76
4.3. Taller “Rostro de mi cuenca” .....	77
4.3.1. Desarrollo de la actividad .....	78
4.3.2. Aprendizajes y significados construidos.....	79
4.3.4. Articulación con el proyecto pedagógico .....	79
4.3.5. Evidencias y productos .....	80
4.5. Taller “Las huellas del agua” .....	80
4.5.1. Propósito pedagógico.....	81
4.5.2. Desarrollo del taller.....	82
4.5.3. Aprendizajes y articulaciones pedagógicas .....	84

4.5.4. Evidencias del proceso.....	84
4.6. Productos agrícolas y mapeo de mi vereda.....	85
4.6.1. Propósito pedagógico.....	86
4.6.2. Desarrollo de la actividad .....	86
4.6.3. Articulación pedagógica y aprendizajes construidos.....	88
4.6.4. Evidencias del proceso.....	89
4.7. Taller “Las huellas de la tierra” y actividad “Placas en acción” .....	89
4.7.1. Propósito pedagógico.....	90
4.7.2. Desarrollo del taller.....	90
4.7.3. Aprendizajes y articulaciones pedagógicas .....	92
4.7.4. Evidencias del proceso.....	93
4.8. Taller: “Morfología agropecuaria” .....	93
4.8.1. Propósito pedagógico.....	94
4.8.2. Desarrollo del taller.....	94
4.8.3. Aprendizajes y articulaciones pedagógicas .....	96
4.8.4. Evidencias del proceso.....	97
4.9. Feria Agroescolar “Saberes y Sabores de mi Tierra” .....	97
4.9.1. Propósito pedagógico.....	98
4.9.2. Fase de capacitación: sembrando la idea .....	99
4.9.3. Fase de preparación: manos que enseñan y aprenden.....	99

4.9.4. La feria: celebración de saberes, sabores y comunidad .....	100
4.9.5. Impacto pedagógico y comunitario.....	100
<b>5. Capítulo V. Resultados Del Proceso De Intervención Y Análisis De La Información Recolectada.....</b>	<b>102</b>
5.1. Saberes gastronómicos y agropecuarios: reconocimiento y apropiación del territorio. .....	103
5.2. Relación con el territorio, la cuenca y la comunidad.....	105
5.3. Resultados pedagógicos y aprendizajes logrados .....	107
5.4. Resultados comunitarios y participación familiar.....	110
5.5. Sistematización y reflexión investigativa .....	112
<b>6. Capítulo VI. Conclusiones Y Recomendaciones .....</b>	<b>114</b>
6.1. Síntesis conclusiva.....	115
6.2. Recomendaciones .....	119
6.3. Reflexión final .....	120
<b>7. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>121</b>
<b>8. Anexos .....</b>	<b>125</b>

#### Tabla de figuras

Figura 1 Jurisdicción y Límites.....	29
Figura 2 <i>Área Urbana, Suburbana y Rural.</i> .....	30

## Introducción

Es un espacio para preservar la historia, identidad y conocimiento de una comunidad, particularmente en el área rural. Se basa en la historia y la naturaleza en la vida cotidiana de los niños y jóvenes que no solo adquieren habilidades de lectura, sino que aprenden a relacionarse con el mundo que los rodea. Bajo este paradigma, la educación rural en Colombia es un momento clave para avanzar en el desarrollo sostenible, desarrollar comunidades rurales y una ciudadanía alfabetizada que pueda comprender y rehacer la situación de manera habitual. Sin embargo, los problemas históricos de desigualdad vistos en el campo colombiano también se pueden ver en las escuelas. La brecha entre las áreas urbanas y rurales se amplía aún más por la infraestructura inadecuada, la distribución geográfica, los recursos de enseñanza y la formación docente que no están adaptados a la situación local. La desigualdad educativa se perpetúa aún más. Por ejemplo, según los hallazgos del examen Saber 11, hay una brecha promedio entre los estudiantes rurales y los urbanos de 26 puntos, mientras que esta indiferencia se incrementa a 41.3 punto. Ante estas circunstancias, hay un llamado inmediato a repensar los modelos actuales de enseñanza y crear sugerencias que estén verdaderamente en línea con las realidades de la vida rural. (LEE, Pontificia Universidad Javeriana, 2024)

En contraste, "Saberes y Sabores de Mi Tierra" se presenta como un proyecto pedagógico anclado al Caño Sardinata, como un sitio geográfico y simbólico que pretende revitalizar el barrio agrícola del Centro Educativo Puerto Lucas situado en Vista Hermosa, un municipio en el Departamento del Meta. En palabras de Milsa Carvajal una habitante de la comunidad "este es un lugar increíble donde la agricultura se encuentra con la comunidad, lo cual es educativo por derecho propio". Dentro de estos marcos, la propuesta promueve un aprendizaje significativo al

entrelazar el conocimiento del territorio en su contenido en áreas curriculares como Ciencias Sociales, Geografía y Educación Ambiental. Se reconoce que el estudiante no es simplemente un receptor pasivo, sino un agente activo que puede contribuir al respeto y al cambio positivo en relación con el entorno más esencial de su vida. El aprendizaje significativo estaría estrechamente vinculado al contenido que el estudiante ya conoce para que el entorno, especialmente la cuenca hidrográfica, la naturaleza salvaje, las granjas o incluso sus propias comunidades, trasciendan de ser simplemente un escenario pintoresco y emerjan como una rica fuente de información. (Ausubel, 1983)

La práctica de la intervención también está teóricamente informada por Vygotsky (1978), quien afirma que el aprendizaje no es proceso individual aislado, sino que el conocimiento se construye primero a nivel social interpsicológico y luego a nivel individual intrapsicológico. Bajo esta premisa aprendemos a través de la interacción con los demás. Lo que convierte al aula con población multigrado en un escenario pedagógico idóneo.


También resuena profundamente con el espíritu de la Ley General de Educación (Ley 115/1994), cuya misión es el empoderamiento ciudadano (¡abrazando la necesidad de valorar y respetar el patrimonio cultural y ecológico presente!). Además, los objetivos de la Agenda 2030 de los ODS #4 se centran en una educación inclusiva y equitativa de calidad que sea inclusiva y accesible para todos los estudiantes con el propósito de la educación. Basado en esto, es relevante sugerir un modo integrado: integrar elementos sociales, ambientales y culturales en el sistema educativo y promover la conciencia ecológica-territorial en los estudiantes. Utilizando un enfoque escolar etnográfico cualitativo, la investigación emplea una variedad de prácticas para la observación, interpretación y registro del contexto de formación en el aula: incluyendo las voces de directores, maestros y residentes del pueblo a partir de métodos participativos: observaciones,

entrevistas, talleres, mapeo y diarios de campo que contribuyeron con un valioso valor espacial local. Finalmente, el trabajo se organiza en seis capítulos que desglosan estas dimensiones, proporcionan buenos enfoques y caminos transformadores que pueden traer una mejor educación desde la perspectiva de la juventud para el desarrollo futuro.

- El primer capítulo expone la justificación, el planteamiento del problema, los objetivos y la pregunta central de investigación, fundamentando la pertinencia del estudio.
- El segundo capítulo presenta la contextualización y caracterización de la comunidad educativa y del entorno natural de la cuenca del Caño Sardinata.
- El tercer capítulo desarrolla el marco teórico, en el que se abordan los conceptos de territorio, paisaje, cuenca, ruralidad y aprendizaje significativo, así como los enfoques pedagógicos y metodológicos que sustentan la investigación.
- El cuarto capítulo describe la propuesta de enseñanza o intervención pedagógica implementada en el aula multigrado, detallando las actividades y estrategias utilizadas.
- El quinto capítulo recoge los resultados del proceso de intervención y el análisis de la información recolectada, mostrando los aprendizajes alcanzados y las transformaciones observadas en la comunidad educativa.
- Finalmente, el sexto capítulo presenta las conclusiones y recomendaciones, en las que se reflexiona sobre el impacto de la propuesta y las proyecciones futuras para fortalecer la educación rural en el Meta.

Este trabajo se concibe, entonces, como una invitación a repensar la escuela rural desde el territorio, reconociendo que los saberes campesinos, las prácticas agropecuarias y los paisajes

que rodean la vida cotidiana son fuentes legítimas de conocimiento. “Saberes y Sabores de mi Tierra” busca demostrar que la educación, cuando se nutre del entorno y de la cultura local, se convierte en una herramienta de transformación social, ambiental y humana, capaz de sembrar en los estudiantes el orgullo por su tierra y el compromiso con su cuidado.

A photograph of a dirt road in a rural landscape. The road is made of light-colored soil and gravel, stretching into the distance. On the left side, there are green trees and bushes. On the right side, there is a grassy field with a fence and more trees. The sky is blue with scattered white clouds. The text "1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA" is overlaid on the upper part of the image.

# **1. CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### 1.1 Justificación.

La educación rural colombiana es un contexto de alta aplicabilidad social, cultural y ambiental porque en ella emergen la apropiación territorial, la transmisión de conocimientos tradicionales y la construcción de ciudadanía. El Estado Colombiano ha comprendido en las últimas décadas que la escuela rural es un lugar privilegiado para fomentar el crecimiento sostenible y promover la identidad territorial en espacios como Vista Hermosa (Meta), donde se encuentran la diversidad de recursos naturales de la cuenca del Caño Sardinata, las prácticas agrícolas tradicionales y los contextos sociales de comunidades que permanecen estrechamente vinculadas y mantienen contacto con la tierra. Pero el panorama educativo rural plantea problemas sistémicos de calidad y equidad. En la Pontificia Universidad Javeriana, el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE), la brecha entre el área urbana y rural sigue existiendo, se observa que en las pruebas saber 11, los estudiantes en cada área tienen una puntuación media de 26 puntos y el porcentaje aumentó a los territorios con Programas de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET) a 41.3. Estos números ilustran una división histórica que se extiende más allá de las instalaciones o recursos para incluir la pedagogía, la relevancia curricular y la conciencia del entorno como un sitio de aprendizaje. En este sentido, la escuela rural no es solo un sitio de 'transferencia de conocimiento, sino un territorio de conocimiento vivo' – es donde la enseñanza puede articularse con el contexto de la vida cotidiana de la comunidad. Modelos pedagógicos como Escuela Nueva, Postprimaria Rural y Aula Multigrado demuestran una posibilidad, la provisión y el valor de la educación en particular, cuando se adapta a las condiciones del entorno. Este modelo ayuda a garantizar una educación flexible, participativa y contextualizada, capaz de ajustarse a las características culturales y productivas del campo colombiano (MEN, 2019). Estos métodos se caracterizan por oportunidades de

aprendizaje independiente, aprendizaje en equipo y un currículo localizado que se integra en el currículo, lo que mejora el sentido de pertenencia y el reconocimiento de la tierra (Bonilla, 2020; Rincón, 2021). En el área rural de Vista Hermosa, el Centro Educativo Puerto Lucas es un ejemplo de esta tensión entre la educación tradicional y la educación que habla al entorno. Mantiene su comunidad educativa, por un lado, y los recursos ambientales de la cuenca del Caño Sardinata, una línea de vida para la economía regional y la vida diaria de sus residentes por el otro. Sin embargo, el proceso de enseñanza sigue arraigado en modelos urbanos o descontextualizados de prácticas urbanas que crean una brecha que separa el contenido escolar de los hábitos productivos, sociales y ambientales en el territorio. Aquí es donde esta propuesta pedagógica se vuelve relevante: incorporar la cuenca del Caño Sardinata como el marco articulador para un aprendizaje significativo en el que los estudiantes puedan ver y comprender el entorno, apreciar sus recursos y reconocer su agencia dentro del desarrollo local. Esta articulación de la escuela y el territorio responde a las ideas de aprendizaje significativo de Ausubel (1983), que sostiene que el significado se obtiene cuando el estudiante puede conectar el conocimiento con sus experiencias y conocimientos previos. También está respaldada por la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), que ve el aprendizaje como un proceso de interacción social en el que el conocimiento se genera en grupo (juntos, en lugar de solos). Desde una perspectiva educativa, este trabajo se justifica porque avanza en una educación relevante, que está de acuerdo con el objetivo de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) ya que dirige la enseñanza hacia un enfoque integral hacia el desarrollo del ser humano, el respeto por el medio ambiente y la formación de ciudadanos críticos. Además, es consistente con el Objetivo de Desarrollo Sostenible No. 4 de la Agenda 2030, que busca “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida

para todos”. Esto tiene algunas implicaciones personales y profesionales en el sentido de que dicha investigación ofrece una perspectiva crítica y transformadora sobre cómo mejorar la profesión docente. Permite el reconocimiento del conocimiento local —los “saberes y sabores” que dan nombre al proyecto— y, a su vez, construye estrategias de enseñanza que combinan el conocimiento científico con las prácticas culturales y productivas de la comunidad. Por lo tanto, la escuela se convierte en un laboratorio de vida donde los estudiantes aprenden no solo sobre su territorio, sino desde y para su territorio.

## 1.2 Planteamiento del Problema

Colombia tiene una vasta riqueza natural, con más del 67% de las instalaciones educativas del país ubicadas en áreas rurales, donde los ecosistemas, ríos y montañas son la fuente de vida comunitaria. Pero la geografía no necesariamente equivale a accesibilidad a la educación. Las malas circunstancias económicas y la mala infraestructura, el acceso limitado a recursos pedagógicos y la escasa formación docente en métodos de contextualización de la educación han llevado a la baja calidad de la educación rural, dejando al sistema educativo rural por debajo de los niveles de rendimiento nacional. Según Forero, (2019), “La educación rural no debe considerarse como una extensión de la educación urbana, sino como una práctica social que emerge del territorio”. Aquí, la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Centro Educativo Puerto Lucas se desarrolla en el contexto multigrado de esta sociedad, donde un sólo maestro trabaja en varios niveles escolares. Aunque esta modalidad podría parecer un obstáculo, de hecho, se convierte en una oportunidad para crear nuevas formas pedagógicas: el aula multigrado facilita la colaboración intergeneracional, el trabajo basado en proyectos y la construcción de conocimiento compartido. El problema es que en la práctica actual demasiados maestros todavía encuentran difícil diseñar estrategias que interconecten efectivamente el currículo con las dinámicas en el

corazón del entorno rural. La cuenca del Caño Sardinata, un eje natural y económico de la comunidad, representa un recurso pedagógico inexplorado. Es un área que combina biodiversidad, agricultura, cultura campesina y relaciones comunitarias. Sin embargo, este espacio apenas se menciona en nuestro currículo escolar como un concepto geográfico: No hay incentivo para que reconsideremos este espacio físico y social. Tal desconexión limita las oportunidades de los estudiantes para desarrollar capacidades cívicas, ambientales y científicas, ya que a menudo encuentran que su conocimiento escolar está desconectado de su experiencia. Los modos productivos comunitarios basados en la agricultura y la ganadería, además de la formación escolar de la familia, rara vez se incorporan a la práctica educativa. Esta separación de la escuela y el territorio niega el sentido de la significación del aprendizaje; los estudiantes deben entender la utilidad del conocimiento en sus propias vidas individuales. González y López (2017), y Basarte (2018) han realizado investigaciones que muestran cómo los paisajes y territorios deben ser considerados por las escuelas como las categorías vivas que articulan la memoria, identidad y prácticas culturales de las aldeas. En esencia, el problema bajo consideración en la dirección de esta investigación es la insuficiencia del currículo en la escuela dentro del contexto territorial en el Caño Sardinata, lo que lleva a un aprendizaje superficial y una mínima apropiación territorial por parte de los estudiantes. La primera parte de la brecha a abordar es desarrollar una propuesta pedagógica basada en el conocimiento local, fomentando diálogos entre la escuela y la comunidad, y alentando relaciones críticas entre la educación y el medio ambiente.

### 1.3 Pregunta de investigación.

*¿Cómo integrar la cuenca hidrográfica del Caño Sardinata, la morfología del paisaje y la actividad agropecuaria en una propuesta de aprendizaje significativo para los estudiantes del aula multigrado del Centro Educativo Puerto Lucas en Vista Hermosa – Meta?*

### 1.4 Objetivos

#### *1.4.1 Objetivo general*

Integrar la cuenca hidrográfica del Caño Sardinata, la morfología del paisaje y la actividad agropecuaria en una propuesta de aprendizaje significativo para los estudiantes del aula multigrado del Centro Educativo Puerto Lucas en Vista Hermosa – Meta.

#### *1.4.2 Objetivos específicos*

1. Identificar los saberes previos de los estudiantes sobre el territorio de la cuenca del Caño Sardinata en el contexto del aula multigrado.
2. Reconocer los elementos de la morfología del paisaje y las prácticas agropecuarias que forman parte del entorno rural del Centro Educativo Puerto Lucas.
3. Diseñar e implementar una propuesta de enseñanza que vincule los conocimientos del territorio con los contenidos curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, promoviendo el aprendizaje significativo.

### 1.5 Relevancia social y académica

El proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra contribuye a la consolidación de una pedagogía del territorio, en la que el aprendizaje se construye desde la experiencia, el diálogo y la observación del entorno. Desde la dimensión social, fortalece la identidad campesina y la

valoración de los recursos naturales como patrimonio colectivo. En el ámbito académico, ofrece una experiencia replicable para otros docentes rurales que buscan transformar el aula en un espacio interdisciplinar, integrando los saberes locales con los conocimientos científicos. Como lo señala Escobar (2020), “educar en el territorio es enseñar a vivir con él, comprenderlo, cuidarlo y transformarlo”. Por tanto, esta investigación no solo busca mejorar los resultados académicos, sino promover un cambio de paradigma en la enseñanza rural: pasar de una educación centrada en la memorización, a una educación que conecte el conocimiento con la vida, la comunidad y la naturaleza.

### 1.6 Antecedentes

Se ha argumentado, en América Latina y Colombia, que la educación rural es la mejor solución para aumentar la ciudadanía, mejorar las desigualdades y mantener el conocimiento cultural, entre otros. Estudios internacionales, incluido el de Torres (2018) por la UNESCO, sostienen que las escuelas rurales no deben ser vistas como un reflejo de las escuelas urbanas, sino como una escuela con su propia identidad y donde el aprendizaje se sitúa dentro de la vida cotidiana, la naturaleza y la comunidad. En el caso colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha sido el responsable de la implementación de programas desde la década de 1970 que se centran en diferentes aspectos del campo. En este sentido, está el modelo de Escuela Nueva, identificado como una de las principales innovaciones pedagógicas por la UNESCO en el año 2000 en América Latina, que ha demostrado que los contextos rurales pueden ser áreas de aprendizaje productivo, colaborativo y situado. Este modelo pedagógico, en combinación con prácticas como la Postprimaria Rural y las Aulas Multigrado, ha permitido que la educación siga siendo relevante en entornos dispares, pero aún carece de una conexión exitosa que vincule el currículo con los contextos territoriales.

Según Bonilla et al. (2020) enfatiza que la escuela rural debe conceptualizarse como un sistema de entorno abierto y el conocimiento local, las tradiciones agrícolas y los aspectos relacionales del territorio deben integrarse como trabajo pedagógico, según Forero (2019) destaca que el maestro rural es un mediador cultural, articulando el conocimiento científico en el lenguaje del pueblo y, al mismo tiempo, revalorizando el conocimiento campesino como base para una educación más inclusiva y significativa. A nivel departamental, la investigación del Instituto de Estudios Ambientales de la Universidad de los Llanos (2022) ha documentado en gran medida que las cuencas del Meta son sitios de alta interacción entre la naturaleza y los seres humanos. Así, en el caso del Caño Sardinata, se identifica un ecosistema que funciona bien con los beneficios de mantener el sustento rural, pero también un escenario de conflictos de uso del agua y extensión agrícola.

A pesar de su relevancia, estos estudios ambientales no se han expresado en términos educativos, lo que hace necesario propuestas pedagógicas que vean la cuenca como un laboratorio para el aprendizaje interdisciplinario, como tal, esta investigación es parte de un creciente cuerpo de trabajo académico que busca una articulación de la educación, la tierra y la sostenibilidad en línea con la Agenda 2030 y las recomendaciones del Plan Decenal de Educación 2016-2026 para el campo de la educación ambiental y el aprendizaje basado en proyectos como elementos para lograr la transformación rural.

### 1.7 Fundamentación del problema en el contexto de Vista Hermosa

Vista Hermosa es un municipio en el departamento del Meta establecido en la agro-cultura y la ganadería, caracterizado por un paisaje de llanuras, arroyos y ríos que constituyen un complejo sistema hidrográfico, la cuenca del Caño Sardinata especialmente apoya la economía de estas áreas rurales al suministrar agua para el consumo doméstico, la agricultura y la

ganadería, debido a la expansión agrícola, el paisaje ha sido transformado, la cobertura vegetal también se ha reducido, los recursos hídricos se degradan, cuyo impacto va directamente sobre la calidad de vida de los residentes.

El Centro Educativo Puerto Lucas está situado en este entorno ecológico y social. Su población en edad escolar proviene de familias agrarias que aman la tierra a pesar de las limitaciones de recursos tecnológicos, material educativo y capacitación. El aula, un lugar donde chocan diversas habilidades básicas en el aula de nivel multigrado, refleja la experiencia rural colombiana, tanto un área con diferencias en composición y pensamiento creativo, como los problemas de la vida diaria. En tal contexto, los maestros son facilitadores fundamentales del conocimiento, pero ahora se les debe permitir hacer un trabajo pedagógico que conecte el currículo con el ecosistema que ocupa.

La observación inicial y las entrevistas con miembros de la comunidad educativa revelan que el contenido escolar relacionado con la geografía, el medio ambiente o la historia local a menudo se realiza de manera fragmentada y desconectada de la vida cotidiana. Los estudiantes se sienten desmotivados, porque no ven el contenido escolar o los estudios como necesarios para sus comunidades productivas y culturales. “Estamos enseñando los ríos del mundo; pero no enseñamos el Caño Sardinata; enseñamos los climas del país, pero no analizamos el nuestro” (Puerto Lucas, 2024), escribe un maestro que fue entrevistado en la fase de diagnóstico. Esta declaración sintetiza el desafío de rehacer el proceso educativo de las ciencias sociales y naturales como teniendo lugar en el terreno y haciendo del terreno, la cuenca y la comunidad el epicentro de la educación.

### *1.7.1 Coherencia entre el problema, los objetivos y la propuesta*

El presente proyecto busca transformar la forma en que se enseña y aprende en contextos

rurales, pasando de una educación centrada en la repetición de contenidos abstractos a una educación situada, viva y contextual. La pregunta de investigación —cómo integrar la cuenca, el paisaje y la actividad agropecuaria en una propuesta de aprendizaje significativo— guía el desarrollo de tres etapas complementarias:

1. Diagnóstico participativo: identificación de saberes previos y percepciones de los estudiantes y docentes sobre su entorno natural y social.
2. Diseño e implementación de una propuesta pedagógica basada en la observación del territorio, el mapeo participativo y los talleres de aula multigrado.
3. Evaluación del impacto educativo y social de la propuesta, mediante la reflexión sobre los aprendizajes logrados y la apropiación del territorio por parte de la comunidad.

Esta coherencia entre el problema, los objetivos y la metodología asegura que la investigación tenga un enfoque sistémico: no se trata solo de enseñar sobre el Caño Sardinata, sino de aprender con y desde la cuenca, incorporando los saberes campesinos, las prácticas agropecuarias y la mirada crítica del estudiante como constructor de conocimiento. A partir de los elementos anteriores, el problema de investigación puede expresarse en los siguientes términos: En el Centro Educativo Puerto Lucas, del municipio de Vista Hermosa (Meta), se evidencia una débil articulación entre los contenidos curriculares y el entorno ambiental, social y productivo del Caño Sardinata.

Esta situación se traduce en aprendizajes poco significativos, desinterés estudiantil y una limitada apropiación del territorio como espacio de conocimiento y convivencia. Ante ello, surge la necesidad de diseñar e implementar una propuesta pedagógica que integre la cuenca

hidrográfica, la morfología del paisaje y la actividad agropecuaria como ejes articuladores del aprendizaje significativo en el aula multigrado.

### 1.8 Pertinencia pedagógica y social

La pertinencia de esta propuesta radica en su apuesta por una educación para el territorio, concepto que implica reconocer que los espacios rurales son escenarios de aprendizaje y no meros contextos geográficos, en este sentido, la cuenca del Caño Sardinata se convierte en un aula viva donde confluyen las ciencias naturales, las sociales y las prácticas culturales.

Desde la perspectiva pedagógica, esta investigación aporta a la consolidación de una didáctica contextualizada, basada en el aprendizaje significativo y en la enseñanza situada. De acuerdo con Ausubel (1983), el aprendizaje significativo ocurre cuando los nuevos conocimientos se relacionan con los saberes previos del estudiante, permitiéndole construir estructuras cognitivas más sólidas. Por su parte, Vygotsky (1978) enfatiza que el aprendizaje se potencia mediante la interacción social y la mediación cultural, elementos presentes en el trabajo cooperativo del aula multigrado y en las actividades comunitarias propuestas.

Desde la dimensión social, este proyecto fortalece la identidad local y promueve la valoración del conocimiento campesino como patrimonio inmaterial. Al integrar los “saberes y sabores” de la comunidad —sus cultivos, su gastronomía, sus costumbres— con los contenidos curriculares, se construye una pedagogía que dignifica la vida rural y contribuye a la sostenibilidad ambiental.

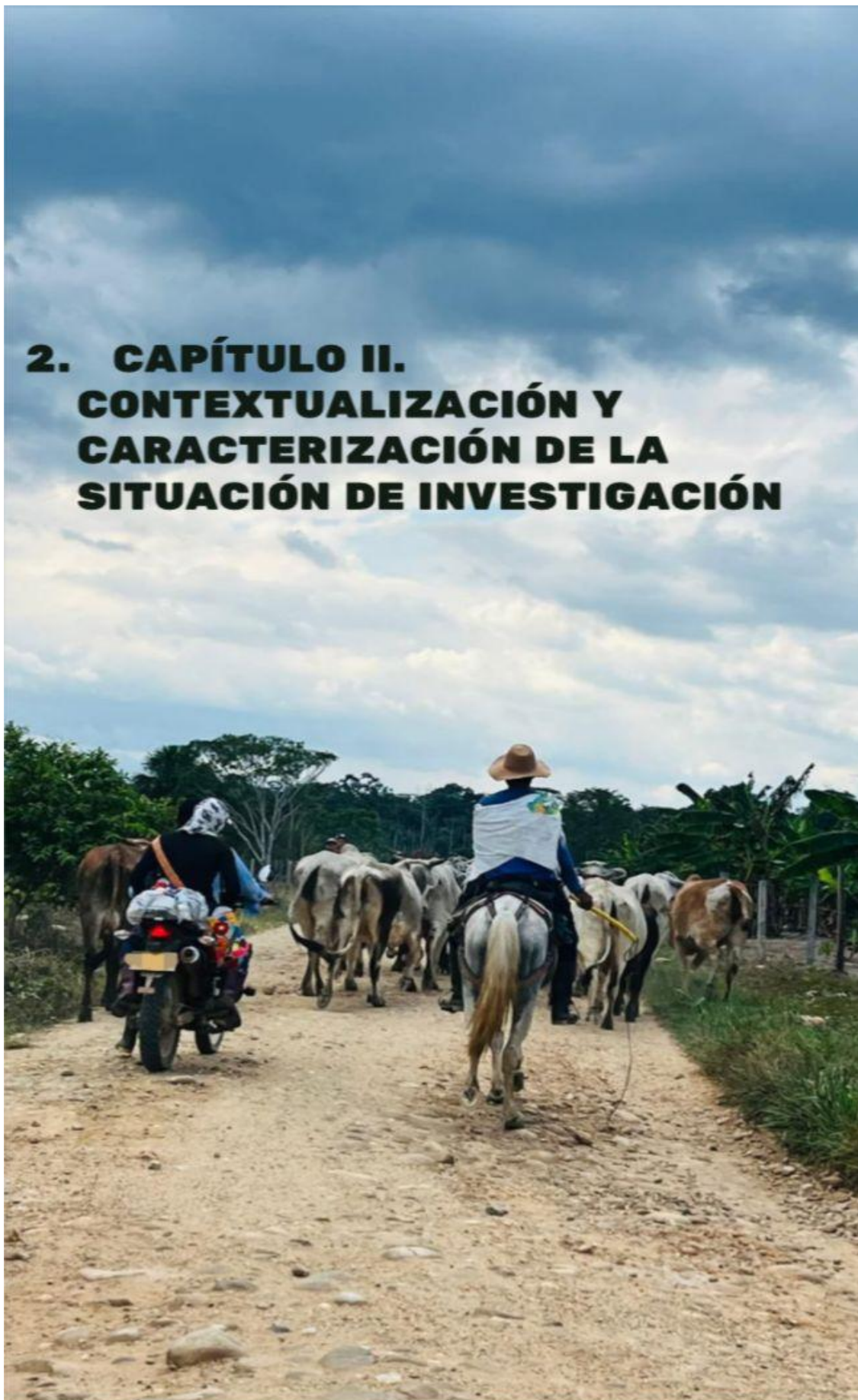
Así, el trabajo pretende ser un aporte a la construcción de una escuela que eduque para la vida, que enseñe a pensar con el territorio y que permita a los estudiantes reconocerse como actores del cambio en su propio entorno.

### *1.8.1 Síntesis del capítulo*

El presente capítulo ha permitido situar la problemática educativa del Centro Educativo Puerto Lucas en un marco más amplio de reflexión sobre la educación rural en Colombia. Se ha evidenciado que la desconexión entre currículo y territorio genera aprendizajes poco significativos, especialmente en contextos donde la riqueza natural y cultural podría ser una fuente inagotable de enseñanza.

Asimismo, se ha establecido que la cuenca hidrográfica del Caño Sardinata ofrece un potencial pedagógico único para articular los conocimientos escolares con las prácticas comunitarias y productivas. De esta manera, se justifica la necesidad de diseñar una propuesta educativa que integre el ambiente, la cultura y la vida cotidiana como ejes del aprendizaje significativo. La formulación del problema, los objetivos y la pregunta de investigación responden coherentemente a esta necesidad, proyectando un trabajo que trasciende la escuela para impactar en la comunidad. Este capítulo, en suma, constituye la base conceptual y diagnóstica de una investigación comprometida con la transformación de la enseñanza en contextos rurales, desde una perspectiva que une educación, territorio y sostenibilidad.

## **2. CAPÍTULO II. CONTEXTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA SITUACIÓN DE INVESTIGACIÓN**



## 2.1. Contexto geográfico y ambiental

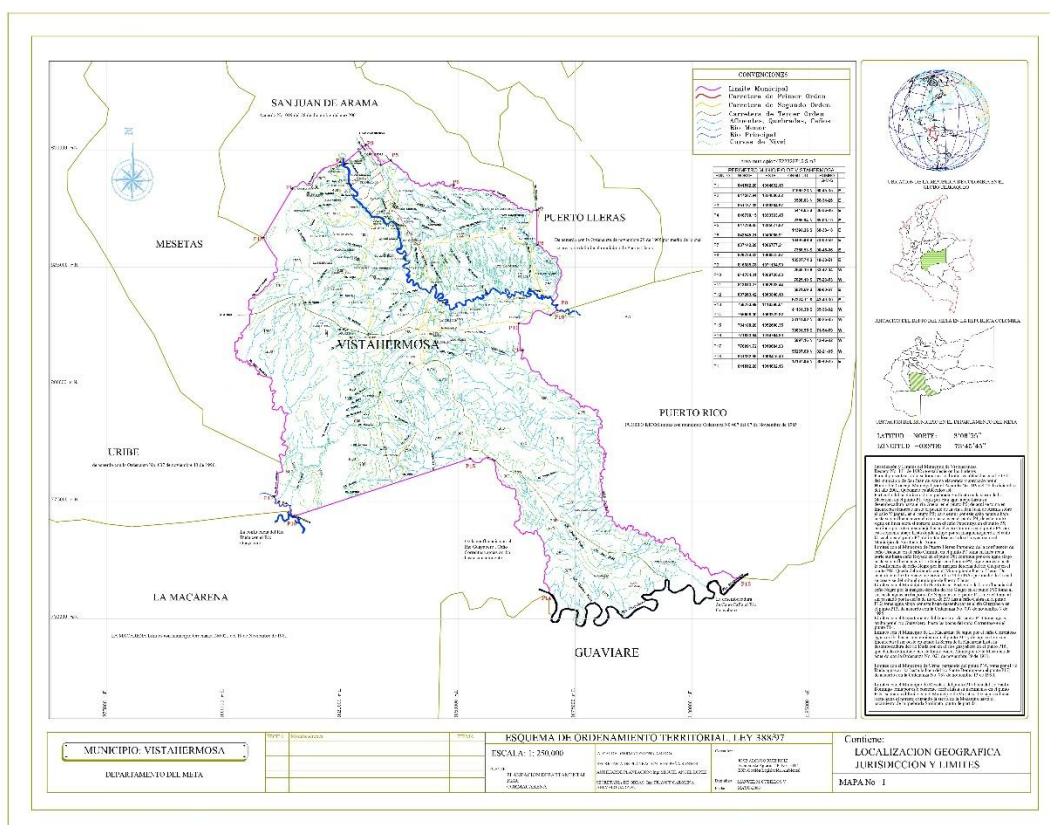
El municipio de Vista Hermosa, ubicado en el Departamento del Meta, pertenece a la región de la Orinoquia colombiana. De acuerdo con el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2023) cuenta con una extensión aproximada de 5.564 km<sup>2</sup> y una población total de 32.841 habitantes, de los cuales cerca del 75 % reside en zonas rurales. Su localización geográfica, en el piedemonte llanero, lo convierte en un territorio de alta riqueza natural, caracterizado por extensas sabanas, caños, morichales y humedales que conforman un complejo sistema hídrico de vital importancia ambiental.

La cuenca hidrográfica del Caño Sardinata, que constituye el eje central de esta investigación, nace en las estribaciones de la Serranía de La Macarena y recorre las veredas Caño Grande, Sardinata Abajo y Puerto Lucas, antes de desembocar en el río Güejar, uno de los afluentes principales del río Meta. De acuerdo con el Instituto de Hidrología, Meteorología y Estudios Ambientales (IDEAM, 2021), la cuenca presenta un régimen de lluvias bimodal, con periodos húmedos de abril a octubre y una estación seca entre diciembre y febrero. Esta dinámica climática determina los ciclos agrícolas, la ganadería extensiva y las actividades cotidianas de la población.

El Plan de Desarrollo Municipal de Vista Hermosa (2020-2023) reconoce a la cuenca del Caño Sardinata como un recurso estratégico para las comunidades rurales, al proveer agua para el consumo doméstico, la agricultura y la ganadería, actividades que constituyen el sustento principal de la población. Sin embargo, también se advierten problemáticas ambientales asociadas a la deforestación, el uso inadecuado del suelo y el vertimiento de residuos agrícolas y domésticos, factores que han deteriorado progresivamente la calidad del agua y afectado la dinámica natural del ecosistema. En este contexto, el Centro Educativo Puerto Lucas se

encuentra geográficamente articulado con la cuenca, lo que ofrece un escenario propicio para integrar el estudio del paisaje, las prácticas productivas y la educación ambiental. Desde la escuela es posible observar cómo la vida comunitaria gira en torno al agua, al clima y a las actividades agropecuarias; estos elementos, más que simples contenidos, constituyen verdaderos ejes de aprendizaje para los estudiantes.

Figura 1 *Jurisdicción y Limites.*



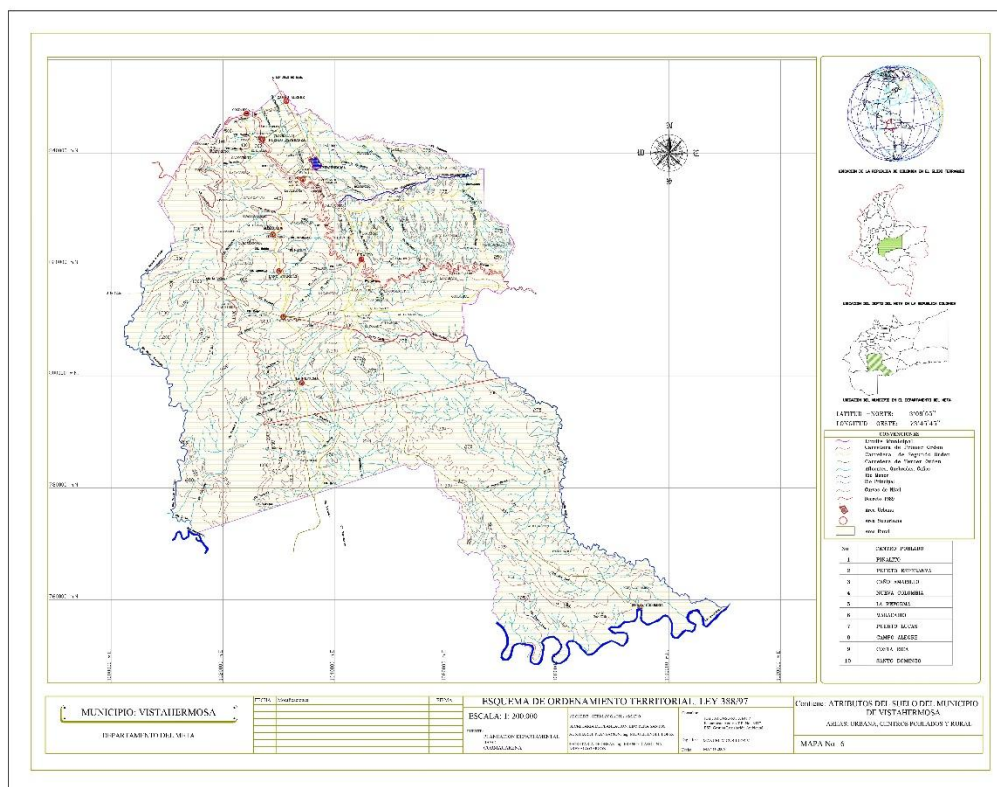
Fuente: Oficina de Planeación Municipal de Vistahermosa, Meta.

Como se observa en la Figura 1, la cuenca del Caño Sardinata atraviesa una zona de transición entre sabana y piedemonte, lo que genera una diversidad de suelos, relieves y coberturas vegetales. Este paisaje —compuesto por rastrojos, potreros, cultivos y corredores hídricos— se convierte en un aula natural para la enseñanza de las ciencias y la geografía, pero

también en un escenario que refleja las tensiones entre desarrollo y conservación.

El Plan de Desarrollo Municipal de Vista Hermosa (2020–2023) reconoce al Caño Sardinata como un recurso estratégico para la seguridad alimentaria y el abastecimiento de agua de las comunidades rurales. No obstante, advierte problemáticas ambientales derivadas de la deforestación, el uso intensivo del suelo, el vertimiento de residuos y la pérdida de biodiversidad. Estas situaciones demandan una educación ambiental crítica y participativa que permita a los estudiantes comprender su papel en el cuidado de los ecosistemas locales.

Figura 2 Área Urbana, Suburbana y Rural.



Fuente: Oficina de Planeación Municipal de Vista Hermosa, Meta.

Durante las visitas de campo realizadas en el marco de esta investigación (abril–junio de 2024), se observó que los estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas poseen un conocimiento empírico del entorno: identifican especies de peces, árboles y aves; reconocen los cambios en los niveles del agua y participan en actividades de pesca artesanal. Estas experiencias constituyen un capital educativo valioso que puede integrarse al currículo mediante estrategias de aprendizaje situado.

## 2.2. Contexto social y cultural

La población de la vereda Puerto Lucas está conformada mayoritariamente por familias campesinas que llegaron a la región durante las décadas de 1980 y 1990, en procesos de colonización impulsados por la apertura de tierras para la agricultura y la ganadería. Estas familias han consolidado una identidad rural marcada por el trabajo colectivo, el arraigo al territorio y la transmisión de saberes tradicionales relacionados con el cultivo, la pesca, la cría de animales y la conservación del entorno.

Según el Plan de Desarrollo Departamental del Meta (2020-2023), las comunidades rurales del sur del Meta enfrentan desafíos en términos de acceso a servicios básicos, conectividad y oferta educativa. No obstante, se destacan por su capacidad de resiliencia, sus redes de apoyo mutuo y su compromiso con la construcción de paz territorial, en el caso de Puerto Lucas. La vida comunitaria se organiza alrededor de la escuela, el acueducto veredal y las asociaciones campesinas, espacios donde convergen la solidaridad, el diálogo y la participación social, es así como la cultura local se expresa en las celebraciones religiosas, las ferias agropecuarias y los encuentros deportivos, pero también en los saberes culinarios, los cantos llaneros y los relatos orales transmitidos entre generaciones.

Estos elementos culturales constituyen una fuente de aprendizaje invaluable para los

procesos educativos. Tal como afirma Martínez Boom (2019), la educación rural debe reconocer “la pluralidad de voces, memorias y tradiciones que configuran el territorio, pues en ellas se encuentra la pedagogía viva de las comunidades”.

En las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo, los padres de familia expresaron que su principal aspiración es que sus hijos “estudien para quedarse en el campo, pero con mejores oportunidades” (Entrevista, Puerto Lucas, mayo 2024). Esta afirmación refleja una visión de futuro en la que la educación no es un medio para abandonar la ruralidad, sino para transformarla desde el conocimiento, la innovación y el sentido de pertenencia.

### 2.3. Contexto educativo

El Centro Educativo Puerto Lucas pertenece al núcleo educativo rural del municipio de Vista Hermosa y ofrece los niveles de preescolar, básica primaria y básica secundaria en modalidad multigrado. La institución cuenta con una infraestructura modesta, construida en materiales livianos, con tres aulas, una pequeña biblioteca escolar, una huerta y un espacio abierto que los estudiantes usan como laboratorio de ciencias naturales y zona de recreo.

La planta docente está conformada por tres maestros y una directora encargada, quienes asumen funciones pedagógicas, administrativas y comunitarias. Pese a las limitaciones materiales, el clima escolar se caracteriza por la cercanía entre estudiantes y profesores, el trabajo solidario y el sentido de comunidad. Esta dinámica coincide con lo señalado por Bonilla (2020), quien sostiene que el aula multigrado en contextos rurales “no debe verse como una carencia, sino como un laboratorio pedagógico donde la heterogeneidad se convierte en motor de aprendizaje”.

En términos curriculares, la institución sigue las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (MEN), adaptando los contenidos al contexto local. No obstante, se observa que las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ambiental aún presentan una débil conexión con el entorno inmediato, la mayoría de las actividades se basan en libros de texto o guías estandarizadas que no reflejan la realidad geográfica ni las prácticas culturales de la comunidad. Esto genera que los estudiantes aprendan de manera memorística y con escasa relación entre el conocimiento escolar y su experiencia cotidiana, es así como los resultados académicos del Centro Educativo. Según reportes de la Secretaría de Educación del Meta (2023), se ubican en niveles medios en las pruebas nacionales, pero muestran dificultades en comprensión lectora, pensamiento crítico y manejo de conceptos espaciales, pues tales debilidades se relacionan directamente con la falta de contextualización curricular y con el escaso uso del entorno como recurso pedagógico.

Por estas razones, el presente trabajo propone aprovechar el potencial educativo de la cuenca del Caño Sardinata como un eje integrador del aprendizaje, utilizando la observación del paisaje, las prácticas agropecuarias y la investigación escolar como estrategias para desarrollar competencias cognitivas, científicas y ciudadanas. En este contexto, la escuela ha cumplido un papel central como espacio de encuentro, reconciliación y reconstrucción de identidad. La educación se convierte en vehículo de memoria y esperanza, especialmente cuando reconoce las experiencias de vida de las familias campesinas y las transforma en contenidos pedagógicos.

Figura 2. Comunidad educativa del Centro Educativo Puerto Lucas. (anexo)

Fuente: Registro fotográfico de campo (2024).

## 2.4 Guía de caracterización

Con el propósito de conocer en profundidad el contexto sociocultural, familiar y educativo de los estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas, se diseñó y aplicó una Guía de Caracterización donde esta herramienta metodológica me permitió comprender las condiciones de vida de los niños y niñas, sus vínculos con la comunidad, sus experiencias de aprendizaje y los valores que orientan su cotidianidad.

De acuerdo con Martínez Boom (2019), toda práctica educativa debe partir del reconocimiento del contexto, pues “la escuela no está fuera del territorio, sino dentro de él, en diálogo permanente con su entorno social y cultural”, desde esta perspectiva, la caracterización se entendió como un ejercicio de observación participativa, escucha activa y registro sistemático de información cualitativa.

El proceso fue fundamental para el desarrollo del proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra, ya que permitió establecer una línea base desde la cual se construyeron las actividades posteriores y, asimismo, ofreció un panorama real sobre las condiciones familiares, los intereses y los saberes de los estudiantes, insumos indispensables para contextualizar la enseñanza y orientar los contenidos curriculares hacia su realidad rural. El primer objetivo de la intervención fue conocer las condiciones personales, familiares y socioculturales de los estudiantes.

Se aplicó una guía de caracterización que permitió identificar sus intereses, costumbres, formas de vida y percepciones sobre el campo, donde los resultados mostraron una comunidad marcada por la diversidad y la resiliencia. Familias dedicadas al trabajo agropecuario, con valores de solidaridad y respeto por la tierra por consiguiente los niños manifestaron sentirse orgullosos de su vida rural, aunque conscientes de las dificultades que enfrentan, como la falta de recursos o de acceso a servicios básicos cabe resaltar que este diagnóstico no fue un ejercicio

estadístico, por lo tanto, un proceso de escucha activa y empatía, que permitió diseñar estrategias acordes a su realidad cotidiana.

### 2.5. Objetivo de la caracterización

El objetivo principal fue identificar las características sociales, familiares y culturales de los estudiantes, así como sus percepciones sobre la escuela y el territorio, De tal manera complementaria, se buscó reconocer los saberes tradicionales que los niños traen desde su hogar y la forma en que estos se relacionan con los aprendizajes escolares. Siguiendo a Freire (1996), comprender a los estudiantes implica reconocerlos como sujetos de saber, no como recipientes vacíos. Por ello, la caracterización no se limitó a recolectar datos, sino que se convirtió en una oportunidad para escuchar sus voces, comprender sus realidades y valorar su manera de aprender.

### 2.6. Metodología aplicada

El proceso de caracterización se desarrolló en tres momentos:

Diseño del instrumento: se elaboró una guía con preguntas abiertas y cerradas, que abordó aspectos personales, familiares, educativos, emocionales y culturales.

Las preguntas fueron redactadas con un lenguaje cercano y comprensible, adaptado al nivel de comprensión de los estudiantes de básica primaria.

Aplicación participativa: la guía fue diligenciada de manera oral y escrita, con el acompañamiento de la docente y en algunos casos, los niños respondieron a través de dibujos y narraciones, lo cual permitió obtener información más espontánea y auténtica.

Análisis e interpretación: los resultados fueron sistematizados en categorías: entorno

familiar, condiciones socioeconómicas, prácticas culturales y productivas, motivaciones escolares y vínculos con el territorio.

Este proceso metodológico se apoyó en los principios de la investigación cualitativa educativa (Sandín, 2003), que reconoce la importancia de comprender los fenómenos humanos desde la perspectiva de los propios actores.

## 2.7. Caracterización del grupo y entorno familiar

Los resultados de la guía mostraron que los estudiantes pertenecen mayoritariamente a familias campesinas dedicadas a la agricultura y a la cría de animales de corral donde la mayoría de las viviendas están construidas en madera y zinc, rodeadas de cultivos de plátano, yuca, maíz y huertas domésticas, es decir que, en términos familiares, se observó una estructura diversa: algunos niños viven con ambos padres, mientras que otros están al cuidado de abuelos o tíos. A pesar de las limitaciones económicas, las familias manifestaron un fuerte sentido de unión y apoyo mutuo.

En las entrevistas informales, los padres destacaron el valor de la escuela rural y expresaron su deseo de que sus hijos “aprendan a cuidar la tierra y a salir adelante sin olvidar el campo”, no obstante, este hallazgo coincide con lo planteado por Torres Carrillo (2018), quien sostiene que las comunidades rurales poseen un capital cultural basado en la cooperación y la reciprocidad, elementos esenciales para la construcción de ciudadanía y aprendizaje comunitario.

### *2.7.1 Condiciones socioeconómicas y acceso a la educación*

La caracterización también permitió identificar los retos que enfrenta la comunidad educativa. El acceso a los servicios básicos —agua potable, energía y conectividad— es limitado, y el transporte escolar depende en muchos casos de recorridos a pie por caminos de

difícil acceso a pesar de ello, la asistencia escolar es constante y los niños expresan motivación por aprender y las madres y padres de familia participan en las actividades escolares y contribuyen con materiales o productos del campo cuando se realizan proyectos comunitarios. Estas condiciones demuestran que, aunque existen carencias materiales, la fortaleza de la comunidad radica en su sentido de cooperación, así como señala Escobar (2016), los territorios rurales son espacios de vida que deben ser comprendidos más allá de su carencia económica, como escenarios donde se tejen relaciones de solidaridad, saberes y afectos.

### *2.7.2. Motivaciones escolares y aprendizajes significativos*

Los resultados mostraron que los estudiantes disfrutaban asistir a la escuela, especialmente cuando las clases implican actividades prácticas, juegos o trabajos en grupo donde expresaron interés por aprender sobre los animales, las plantas, el agua y las historias del campo.

Muchos señalaron que “les gusta venir a la escuela porque allí aprenden cosas nuevas y pueden jugar con sus amigos”. Estas manifestaciones ratifican la necesidad de una pedagogía activa y contextualizada, en la que el aprendizaje se construya desde la experiencia directa tal como recuerda Dewey (1938), “aprender haciendo” no solo genera conocimiento, sino también compromiso con el entorno y sentido de pertenencia.

### *2.7.3. Síntesis de la caracterización*

El proceso de caracterización permitió comprender que los estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas poseen un profundo arraigo territorial y una riqueza cultural basada en el trabajo agrícola, la cooperación familiar y el respeto por la naturaleza donde a pesar de las limitaciones materiales, se observó en ellos una fuerte motivación por aprender y un sentido comunitario que constituye la base de toda propuesta pedagógica transformadora., estos resultados sirvieron de guía para la planeación de los talleres y actividades posteriores,

garantizando que cada experiencia de aprendizaje estuviera en sintonía con sus intereses, sus saberes y su realidad cotidiana.

Finalmente, se resalta que todas las evidencias de este proceso —fichas de caracterización, dibujos, registros escritos y fotografías— se encuentran incluidas en los anexos del trabajo de investigación, donde pueden consultarse como respaldo del diagnóstico pedagógico y sociocultural realizado y dichas evidencias no solo documentan la información recopilada, sino que también constituyen un testimonio visual de la vida, la diversidad y la identidad rural que caracterizan a los estudiantes de esta comunidad. 8 pasarlo al capítulo de caracterización)

## 2.8. Caracterización de la población escolar.

El grupo de estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas está conformado por 28 niños entre los 7 y 14 años, pertenecientes a familias campesinas dedicadas principalmente al cultivo de plátano, yuca, maíz y a la ganadería de pequeña escala. Aproximadamente el 60 % de los estudiantes vive a más de tres kilómetros de la escuela, lo que implica recorridos diarios a pie o en motocicleta. Esta condición, aunque representa un esfuerzo adicional, también fortalece el sentido de comunidad y la valoración del estudio como una oportunidad de crecimiento.

En términos socioculturales, los estudiantes manifiestan un conocimiento empírico del territorio: saben identificar las especies de árboles y animales del entorno, comprenden los ciclos del agua y de las cosechas, y participan en las labores agrícolas familiares. Sin embargo, al momento de abordar estos temas en el aula, muchos no logran establecer una relación entre su experiencia y los contenidos escolares.

Esta desconexión refuerza la idea de que la escuela aún no ha logrado integrar plenamente los saberes comunitarios con el conocimiento académico. Durante la fase

diagnóstica, los estudiantes mostraron gran interés por las actividades de campo y por el uso de recursos visuales, mapas y dibujos. Estas observaciones coinciden con lo planteado por Arias y Gutiérrez (2020), quienes destacan que “el aprendizaje en contextos rurales se potencia cuando se vincula la experiencia sensorial y la exploración del entorno como parte del proceso cognitivo”.

Los estudiantes viven en contextos familiares donde los saberes agroecológicos y culinarios se transmiten de generación en generación. De allí surge el nombre del proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra, que busca recuperar y resignificar esos conocimientos tradicionales como contenidos educativos.

Figura 3. Estudiantes realizando actividades de observación en la huerta escolar. (anexo)

Fuente: Archivo fotográfico de la autora (2024).

Por tanto, la caracterización del grupo evidencia un alto potencial para la implementación de metodologías activas y de proyectos de aula que relacionen el conocimiento científico con la vida cotidiana.

### *2.8.1. Contexto cultural y saberes locales*

La población del Caño Sardinata se caracteriza por mantener una fuerte identidad campesina y llanera. Las festividades, la música, la gastronomía y las prácticas agrícolas reflejan una cosmovisión basada en el respeto por la naturaleza y el valor del trabajo colectivo. Como señala Forero (2019), “la cultura rural es una pedagogía en sí misma, porque enseña a convivir con la tierra, a interpretar los ciclos naturales y a valorar el esfuerzo propio”. En este sentido, los saberes tradicionales no son simples costumbres, sino expresiones de conocimiento ambiental y social que la escuela debe reconocer.

Los talleres realizados durante el diagnóstico revelaron que los niños poseen un amplio conocimiento sobre especies animales, plantas medicinales y técnicas de cultivo. Muchos identifican los nombres locales de aves, árboles y peces, y pueden describir los cambios del río a lo largo del año. Este acervo empírico constituye un punto de partida invaluable para el aprendizaje significativo.

Fuente: Mapa comunitario elaborado por estudiantes sobre el Caño Sardinata. (anexo)

Fuente: Taller de mapeo participativo, 2024.

El rescate de estos saberes y sabores locales permite fortalecer la identidad cultural y promover la sostenibilidad. La educación, al vincular la tradición con la ciencia, genera un diálogo intercultural que valora tanto la experiencia campesina como el conocimiento académico (UNESCO, 2018).

### *2.8.2. Problemáticas y potencialidades del contexto*

El diagnóstico realizado en el Centro Educativo y la comunidad de Puerto Lucas permitió identificar varios factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje:

Problemáticas:

- Desconexión entre currículo escolar y contexto territorial.
- Limitado acceso a materiales didácticos y tecnológicos.
- Enfoques pedagógicos tradicionales centrados en la memorización.
- Poca participación de las familias en la planificación educativa.
- Impactos ambientales negativos en la cuenca del Caño Sardinata por

deforestación y uso intensivo del suelo.

Potencialidades:

- Presencia de una comunidad solidaria y colaborativa.
- Conocimiento empírico de los estudiantes sobre el entorno natural.
- Disponibilidad del paisaje y de la cuenca como escenarios pedagógicos.
- Interés docente por innovar en estrategias de enseñanza contextualizadas.
- Existencia de saberes locales que pueden integrarse al currículo (cultivos, gastronomía, festividades, tradiciones orales).

Estas potencialidades constituyen la base para el diseño de la propuesta “Saberes y Sabores de mi Tierra”, cuyo propósito es articular la educación con la vida rural, de modo que el conocimiento adquiera sentido y relevancia para los estudiantes.

### *2.8.3 Relación escuela–comunidad*

La escuela rural no puede concebirse como una institución aislada, sino como parte activa de la comunidad. Como afirma Martínez Boom (2019), “la escuela del campo no enseña sobre la comunidad, sino con la comunidad”. En Puerto Lucas, las familias participan en las actividades escolares, acompañan las jornadas ambientales y colaboran en la producción de la huerta. Esta interacción fortalece los lazos sociales y permite que el conocimiento circule en doble vía: de la escuela hacia la comunidad y de la comunidad hacia la escuela.

Durante las entrevistas y talleres, los padres expresaron que la escuela ha recuperado su sentido de pertenencia gracias al proyecto, ya que ahora los niños “aprenden de su tierra y para su tierra”. Este proceso refuerza la idea de que la educación rural debe ser territorializada,

participativa y afectiva.

Figura 5. Feria de saberes: presentación de productos locales elaborados por los estudiantes. (anexos)

Fuente: Registro fotográfico del proyecto (2024).

## 2.9. Consideraciones finales del capítulo

El análisis del contexto geográfico, social, cultural y educativo del Centro Educativo Puerto Lucas y de la cuenca del Caño Sardinata permite comprender que la educación rural requiere ser pensada desde el territorio. Las condiciones naturales del paisaje, las dinámicas productivas de la comunidad y la diversidad cultural de sus habitantes no pueden permanecer al margen del currículo escolar, pues constituyen el escenario donde se forman los sujetos y se proyectan sus sueños. Este capítulo evidencia que, más allá de las limitaciones materiales, existen múltiples oportunidades para fortalecer la educación rural mediante estrategias pedagógicas que reconozcan los saberes campesinos, fomenten la investigación escolar y promuevan la conciencia ambiental.

En coherencia con los principios del aprendizaje significativo (Ausubel, 1983) y del constructivismo social (Vygotsky, 1978), se plantea que el conocimiento cobra sentido cuando se relaciona con la experiencia del estudiante y con los problemas reales de su entorno. En consecuencia, el siguiente capítulo desarrollará el marco teórico y metodológico que sustenta la propuesta, abordando los conceptos de territorio, paisaje, cuenca hidrográfica, ruralidad y aula multigrado, así como los enfoques pedagógicos que orientan la investigación.

### **3. CAPÍTULO III. MARCO TEÓRICO, CONCEPTOS CENTRALES, ENFOQUES Y METODOLOGÍA**



### 3.1. Introducción del capítulo.

Este estudio explorara las referencias conceptuales, pedagógicas y metodológicas para el proyecto "Saberes y Sabores de Mi Tierra". Su objetivo es explorar cómo el conocimiento local, las prácticas agropecuarias y las dinámicas territoriales pueden transformarse en saberes ancestrales, practicas sostenibles, procesos de transformación de materia prima y recursos pedagógicos que fortalezcan la enseñanza en entornos rurales, en el municipio de Vista Hermosa (Meta), el Centro Educativo Puerto Lucas es un escenario privilegiado para repensar la educación desde el territorio.

Dentro de este proyecto, la escuela no solo es un lugar que enseña contenido académico, sino que también es un aspecto clave de la construcción social, cultural y ambiental del campo. Así, en este capítulo, definiremos la base teórica de la propuesta pedagógica, de igual manera como los conceptos básicos que dan forma a su construcción y los mecanismos metodológicos que la sustentan, el trabajo está estructurado de manera crítica, constructivista y sociocultural, basado en la naturaleza de la escolarización, reconociendo que se crea en interacción con otros y con el entorno Y así, el territorio, el paisaje y la cuenca de la Quebrada Sardinata se consideran aulas vivas donde ocurre el proceso de aprendizaje, en diálogo con otros actores: la naturaleza, la cultura y la comunidad.

### 3.2. Territorio: una construcción social y pedagógica

El territorio es la idea subyacente del estudio, el concepto no es solo un término geográfico, sino también una creación social, histórica y cultural. El territorio no es simplemente una dimensión del espacio geográfico, sino que es el producto del espacio capturado por la acción humana, según Claude Raffestin (1980): "El territorio no es un espacio vacío, sino el producto de una relación entre una sociedad y su entorno natural mediada por el poder y la

cultura", el territorio se ve entonces como resultado de la interacción de sistemas de objetos (infraestructura, recursos, tecnología) y sistemas de acciones (usos, prácticas, valores) (Santos 1994).

Esta visión vibrante nos ayuda a verlo como un espacio vivo en continuo cambio. Desde un punto de vista pedagógico, el territorio puede servir como un espacio educativo como un "espacio de significado" (Giménez, 2000), en el cual los estudiantes aprenden al ver, hacer y reflexionar sobre el entorno. De hecho, el caso de la escuela rural de Puerto Lucas, el territorio de Caño Sardinata ejemplifica este potencial: allí, la reunión de naturaleza, cultura y producción existe creando el lugar perfecto para aprender ciencias naturales, geografía, matemáticas y valores comunitarios, desde una perspectiva educativa, el territorio se convierte en un actor pedagógico que asume el papel de escenario y posibilidad para la enseñanza.

Como elabora Arturo Escobar (2016), el territorio debe ser visto como una "red de vida" donde la naturaleza, la cultura y las prácticas sociales están entrelazadas, en este sentido, el proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra considera el territorio como base de conocimiento, contexto de aprendizaje significativo, donde los niños aprenden a través del contacto con su entorno y no solo de los libros, el territorio tiene una forma de enseñar: enseña sobre los ritmos climáticos, las estaciones de los ríos, los nombres de las plantas, las costumbres comunitarias. Como escenarios edificantes, el territorio se inclina hacia un aprendizaje que incluye el conocimiento por medio de la observación, la experiencia y lo afectivo.

Por lo tanto, la escuela es capaz de construir contenido curricular contextualizado y relevante en el conocimiento cotidiano de los propios estudiantes y sus familias. El Centro Educativo de Puerto Lucas es, por lo tanto, en cierto sentido, una "escuela-territorio" en la que la praxis pedagógica de tales centros surge de una negociación con la realidad. El huerto

comunitario escolar, las visitas casuales a Caño Sardinata, los talleres de mapeo participativo; son ejemplos de cómo el aprendizaje se relaciona con la vida. Esta práctica es una respuesta a lo que Martínez Boom (2019) llama "educación territorializada": un proceso mediante el cual la escuela se transforma de una institución abstracta a un proyecto culturalmente producido que genera identidad y comunidad.

En este sentido, el territorio puede ser visto como un currículo vivo, donde todo sobre el entorno se convierte en un recurso didáctico: agua, tierra, árboles, caminos, oficios y tradiciones. La pedagogía del territorio "busca que los estudiantes comprendan las conexiones entre el entorno natural, las actividades humanas y las formas culturales que se desarrollan en un lugar determinado" (Gómez Mendoza y Muñoz, 2021). El territorio, además, es un sitio de política de poder y también de conflicto.

Según Santos (2000), el territorio nunca es neutral: Es afectado a través de fuerzas económicas, políticas y sociales que definen su uso. En este sentido, enseñar desde el territorio también es educar hacia una conciencia crítica, para que los estudiantes comprendan que existen problemas ambientales, desigualdades en la distribución de la tierra y tensiones territoriales que los impactan.

Según Harvey (2003), el territorio es "el lugar donde se materializan las relaciones sociales de poder y producción", y su comprensión es necesaria para "transformarlo". El proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra se basa precisamente en este concepto: no como un enfoque tradicional del paisaje, sino como uno que busca preparar a los sujetos para un diálogo con la tierra; territorio puede ser leído críticamente por quien lo habita, desde su conocimiento valorado, y ellos mismos pueden movilizarse para gestionarlo. En ese sentido, la educación territorial ayuda en el desarrollo de la identidad campesina y una ciudadanía orientada al

desarrollo sostenible y a la atención de los problemas ambientales.

Además, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), uno de los propósitos de la educación en Colombia es "el conocimiento y la conservación de la biodiversidad, la protección del medio ambiente y el desarrollo sostenible del país". Además de continuar con este principio, al incorporar el territorio en los procesos educativos, se estaría logrando los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4 y ODS 15), los objetivos de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas para la educación de calidad y la preservación de los ecosistemas terrestres. Visto desde esta perspectiva, el territorio se convierte en el eje articulador de una educación que trata sobre aprender a pensar, sentir y actuar desde el espacio vivido.

Como lo afirma Escobar (2016): "Habitar con conocimiento es una forma de resistencia y creación de mundos posibles" (p.221). Por esa razón, en el caso de Caño Sardinata, las escuelas toman la iniciativa en la formación de estudiantes conscientes de su territorio, que aprecian la tierra y la habitan respetuosamente y con sentido de pertenencia.

### 3.3. Paisaje rural y cuenca hidrográfica

El paisaje muestra tanto los elementos estéticos como culturales del territorio (tanto una forma como aspira a mostrar una imagen del carácter visible del territorio). Como sugiere Denis Cosgrove (2002), el paisaje actúa como una "forma de ver", una representación basada en cómo las sociedades consideran y evalúan su entorno. A través de esta lente, el paisaje del Caño Sardinata puede ser visto desde el punto de vista de la memoria y experiencia, no como mera suma de características naturales, sino como un espacio cargado de significado en el que se inscriben las historias y métodos de vida de las personas rurales.

Los paisajes "son repositorios de memoria colectiva" ya que "llevan las huellas de

generaciones a través de las cuales fueron vividos” (David Lowenthal 2007). Cuando los estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas dibujan el río, los árboles o las casas de su aldea, no obedece simplemente a lo que ven, sino lo que sienten y recuerdan, la educación basada en el paisaje es, por tanto, propicia para el aprendizaje emocional y para la formación de la identidad territorial igualmente, la cuenca hidrográfica es una de las unidades ecológicas, sociales y pedagógicas.

Como describe el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2020), las cuencas hidrográficas son áreas del espacio geográfico que capturan, almacenan y transportan agua por medio de una red hídrica común, sin embargo, un estudio reciente nos desafía a expandirlas como sistemas hidrosociales en los que el agua y las comunidades son interdependientes (Boelens & Seemann, 2014).

En el caso de Caño Sardinata, por ejemplo, es una fuente de vida, un medio de trabajo y un símbolo de identidad de la comunidad misma, enseñar esto en el currículo permite a los estudiantes estudiar el ciclo del agua, apreciar los impactos de la deforestación, tiempo de que se proyectan como guardianes del medio ambiente, tal conexión afectiva entre los niños y la cuenca hidrográfica también contribuye a la educación ambiental crítica y a un sentimiento de comunidad.

#### 3.4. Ruralidad y saberes campesinos

La ruralidad, tradicionalmente asociada al atraso, debe entenderse hoy como un espacio de innovación, resistencia y conocimiento, desde la geografía, la ruralidad no se limita a la clasificación entre campo y ciudad, sino que se concibe como territorio vivido, donde confluyen prácticas culturales, dinámicas ambientales y formas propias de organización social.

Según Forero (2019) el saber campesino se puede constituir de un situado, producto de la interacción entre cultura, trabajo y naturaleza, en este sentido, la educación rural debe reconocer que los campesinos no son receptores pasivos de tecnología o ciencia, sino productores de saber que han desarrollado estrategias de adaptación al medio, la escuela rural, entonces, tiene el deber de integrar esos saberes locales —como las técnicas de cultivo, la gastronomía o el manejo del agua— al proceso pedagógico, esta integración genera aprendizajes significativos y fortalece la autoestima cultural de los estudiantes.

Como expresa Martínez Boom (2019), la educación rural debe convertirse en un proyecto político y pedagógico de justicia territorial, que promueva la dignificación de la vida campesina y la reconstrucción de la memoria. La propuesta Saberes y Sabores de mi Tierra se inscribe precisamente en esa visión: busca que los niños aprendan desde lo que viven, que la escuela dialogue con la comunidad y que el conocimiento se construya desde el hacer cotidiano. La educación se convierte así en una forma de arraigo, de reconocimiento del lugar que se habita y de respeto por los saberes heredados.

### 3.5. Fundamentos pedagógicos: del aprendizaje significativo a la pedagogía del territorio.

Lo que deseo enseñar en el campo se trata de ir más allá del aula y saber que la educación no es solo a nivel académico, sino que ocurre en la vida cotidiana, en el trabajo familiar, en los caminos del pueblo, en la siembra, en las conversaciones con los ancianos. Y la escuela rural está en una posición única, es posibilidad para integrar experiencias vitales en el proceso educativo, para que el conocimiento tenga sentido y raíces en el territorio.

Los primeros fundamentos de esta propuesta son los del aprendizaje significativo (Ausubel 1983). Este autor piensa que el aprendizaje ocurre cuando se aprende algo que se alinea con los conocimientos previos, el factor fundamental de mayor influencia en el aprendizaje es lo

que el niño ya sabe, ha visto, aquello que ya ha experimentado; averígualo y enseña en consecuencia, este principio se manifiesta en el contexto de la escuela de Puerto Lucas: los niños entran al aula sabiendo cómo crece una planta de banano, cómo reconocer de qué color estará un río cuando llueve o cómo preparar un plato regional, estos hechos empíricos como conocimiento no deben pasarse por alto, sino entenderse como el punto de partida para vincular el conocimiento cotidiano con la teoría.

Traducir lo que aprendemos en algo significativo no es solo aprender, sino conectarlo con la escuela, con lo que se vive en el aula (conocimiento escolar). Si el maestro comienza desde la base de lo que los niños entienden, eso despierta interés y les ayuda a comprender, así, una clase sobre el ciclo del agua puede comenzar la discusión sobre el territorio haciendo referencia al Caño Sardinata y su comportamiento en ese ciclo; una lección de ciencias podría basarse en la observación del jardín o el cultivo de yuca en el que los niños trabajan en casa.

El segundo fundamento de esta afirmación aparece en el constructivismo sociocultural de Lev Vygotsky (1978), la idea aquí es que el aprendizaje es “adquisición por aprendizaje” y “práctica” con otros, el conocimiento no se aprende en el mundo de manera aislada, se adquiere con diálogo, colaboración; y mediación, estos pensamientos cobran especial fuerza dentro del aula multigrado: los estudiantes mayores orientan a los más jóvenes, se forman grupos para trabajar los problemas, el maestro es un guía/asesor y un aprendiz todo el tiempo.

La transmisión del conocimiento entre generaciones refleja las prácticas comunales rurales, en las que la acción compartida que tiene lugar puede fundamentar y sostener nuevos conocimientos saberes y aprendizajes; Por ejemplo, el padre enseñando a su hijo a plantar, la abuela compartiendo una receta, un vecino explicando cómo identificar el clima por el color del cielo, por ejemplo, pero estas experiencias son actos pedagógicos genuinos que unen y

construyen lazos sociales y cimentan la identidad cultural.

Según John Dewey (1938), la educación dependería de la realidad y la reflexión sobre la acción “El aprendizaje no es preparación para la vida, sino que vivir es aprender”, como dice cotidianamente en la escuela rural, “aprender creando”, observar el entorno, trabajar en grupos, todo se convierte en oportunidades para el aprendizaje.

De manera similar, la pedagogía activa de Célestin Freinet (1973) informa el aspecto pragmático y colaborativo de esta propuesta, Freinet promovió la “escuela del trabajo” que enseñaba a los estudiantes a hacer y cooperar en tareas de la vida real, el huerto escolar, la feria del conocimiento y los talleres de cocina más tradicionales son algunas de las formas de integrar el trabajo manual y la creatividad en el aprendizaje, lo que hará que esos niños se sientan más autónomos y más seguros de sí mismos, esta visión de la educación significa una pedagogía del territorio, un modelo de educación que es local en la forma de vida y el mundo natural y social del estudiante.

Al educar desde el territorio, Martínez Boom (2019) se refiere al reconocimiento de que “la escuela es parte del lugar, lo interpreta y lo transforma”, el territorio se convierte así en un libro abierto, un laboratorio y una memoria, el aprendizaje deja de ser un acto de distanciamiento y se convierte en algo real, con significado, el papel del maestro en esa forma de enseñanza es crucial: el maestro debe actuar como un intermediario cultural, alguien que pueda conectar el conocimiento científico con la sabiduría tradicional.

No se trata de oponer la escuela a la comunidad, sino de unirlos con diálogos. Aquí, en ese diálogo, se desarrolla un nuevo conocimiento y se refuerza el conocimiento de los estudiantes sobre el mundo de los sujetos rurales, en realidad, esta pedagogía se manifiesta como procedimientos activos, investigación escolar y actividades, proyectos de acción y experiencias

auténticas que unen todo tipo de conocimiento.

Las ciencias naturales se estudian a través del estudio del paisaje natural; la geografía, caminando por la tierra; la historia, escuchando a los ancianos; la ética, a través del trabajo comunitario, finalmente, este enfoque de la práctica pedagógica se relaciona con una visión ecológica y humanista de la educación, como indica Edgar Morin (2000), el conocimiento debe ser capaz de “tejer lazos entre el ser humano y su mundo”.

La escuela de Caño Sardinata, que enseña a todos los estudiantes a cuidar el agua, valorar la biodiversidad, respetar la cultura, hace precisamente eso: vivir de acuerdo con los demás y con la naturaleza. Pero desde esta forma de verlo, el aprendizaje no es solo cognitivo; es afectivo, ético y también social. Así que educar en el territorio es educar para el arraigo, educar para el respeto por la vida, enseñar para la esperanza. Arturo Escobar (2016) afirma, “solo volviendo a la tierra podemos reaprender a habitarla”. Y esa, en última instancia, es la misión que inspira Saberes y Sabores de mi Tierra: que cada niño aprenda amando su lugar, y reconociéndose como una parte viva de él.

### *3.5.1 El aula multigrado como espacio de aprendizaje colaborativo*

El aula multigrado, típica de las escuelas rurales, ha sido vista muchas veces como una limitación, pero puede transformarse en una oportunidad pedagógica. Bonilla (2020) plantea que “el aula multigrado potencia el aprendizaje autónomo y solidario, porque la diversidad de edades obliga a desarrollar estrategias de cooperación”. En el Centro Educativo Puerto Lucas, esta dinámica se refleja en actividades donde los estudiantes comparten conocimientos según sus fortalezas: los mayores explican procedimientos de siembra, mientras los menores narran sus observaciones del paisaje. Este trabajo intergeneracional fomenta la empatía y el liderazgo, elementos esenciales en la formación ciudadana.

El modelo multigrado permite, además, la transversalidad curricular, ya que los proyectos integran varias áreas del conocimiento. Por ejemplo, la huerta escolar combina matemáticas (medición y registro), ciencias naturales (ciclos biológicos) y ciencias sociales (uso del suelo y organización comunitaria).

### 3.7. Enfoques teóricos articuladores del proyecto

El marco teórico se estructura en torno a tres enfoques complementarios:

- Enfoque constructivista: basado en Ausubel, Vygotsky y Bruner, considera que el aprendizaje es una construcción activa mediada por la experiencia y el lenguaje.
- Enfoque sociocultural: resalta el papel de la comunidad y de la cultura local como mediadores del conocimiento.
- Enfoque territorial y ambiental: inspirado en la geografía crítica y la educación ambiental, promueve una relación ética y sostenible con el entorno.

Estos enfoques se articulan para construir una pedagogía situada, en la cual el conocimiento surge del territorio, dialoga con los saberes campesinos y se orienta hacia la sostenibilidad ambiental y social.

#### *3.7.1. Enfoque constructivista: aprender construyendo significados*

El enfoque constructivista constituye uno de los pilares pedagógicos del proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra, en tanto reconoce que el aprendizaje se produce cuando los estudiantes construyen significados a partir de sus experiencias previas, su cultura y las interacciones que sostienen con su entorno. Esta perspectiva se articula directamente con la propuesta del aprendizaje significativo de Ausubel, quien afirma que “el factor más importante para aprender es aquello que el alumno ya sabe” (Ausubel, 1983, p. 18). Esto implica que los contenidos

escolares solo adquieren sentido cuando el estudiante puede relacionarlos con sus conocimientos previos y con su contexto de vida.

Desde esta mirada, el aprendizaje no es la recepción pasiva de información, sino un proceso activo mediante el cual los niños elaboran reestructura y otorgan sentido a los contenidos escolares. En el contexto de la escuela rural, estas construcciones se fortalecen gracias al contacto cotidiano con el territorio, las prácticas campesinas, los saberes familiares y las dinámicas comunitarias, que funcionan como anclajes culturales para la construcción de nuevos conocimientos.

Asimismo, el constructivismo sociocultural de Vygotsky aporta una comprensión más profunda sobre el papel de la interacción en los procesos de aprendizaje. El autor señala que “toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero en el plano social y después en el individual” (Vygotsky, 1978, p. 57), lo cual significa que el aprendizaje se construye a través del diálogo, la cooperación y la participación conjunta.

En coherencia con el aprendizaje significativo, esta postura subraya que el conocimiento es más profundo cuando se construye en escenarios familiares, cercanos y emocionalmente relevantes para los estudiantes. De igual forma, Bruner (1997) sostiene que la construcción del conocimiento depende del contexto cultural y de las herramientas simbólicas que proporciona la comunidad. Para este autor, “la educación debe ayudar al estudiante a ir más allá de la información dada” (Bruner, 1997, p. 12), favoreciendo procesos de indagación, exploración y reflexión crítica.

Por ello, el proyecto integra actividades que parten de la vida cotidiana: la observación de la cuenca hidrográfica, la siembra, la feria agro escolar, los productos locales y las narraciones campesinas. Estas experiencias permiten que los niños relacionen el conocimiento escolar con su

mundo inmediato, construyendo significados con sentido personal, cultural y comunitario. En síntesis, el enfoque constructivista no solo dialoga plenamente con el aprendizaje significativo, sino que lo complementa al situar el conocimiento en la experiencia concreta, en el territorio y en la interacción social. Estos elementos son fundamentales para una educación rural contextualizada, pertinente y profundamente conectada con la realidad de los estudiantes.

### *3.7.2. Enfoque sociocultural: aprender en comunidad*

El segundo eje teórico es el enfoque sociocultural, desarrollado principalmente por Lev Vygotsky (1978), quien considera que el aprendizaje se da dentro de un contexto social y cultural. Desde esta perspectiva, el conocimiento es una construcción colectiva mediada por el lenguaje, las interacciones y las herramientas culturales, autores como Vygotsky introduce el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como la distancia entre lo que el niño puede hacer solo y lo que puede lograr con la ayuda de otros.

En el aula multigrado del Centro Educativo Puerto Lucas, esta teoría cobra vida: los estudiantes de diferentes edades se apoyan mutuamente, aprenden cooperando y descubren juntos nuevas formas de comprender su entorno, el aprendizaje en comunidad refleja la dinámica campesina, donde el conocimiento se transmite oralmente y a través de la práctica compartida, las faenas agrícolas, los cantos, los juegos y los saberes culinarios son ejemplos de cómo el conocimiento circula entre generaciones, la escuela, en este contexto, debe recuperar ese espíritu comunitario como base de su pedagogía.

De acuerdo con Jerome Bruner (1997), la cultura proporciona los instrumentos simbólicos para pensar y aprender, por ello, cada proceso educativo debe reconocer las formas propias de interpretación que tiene una comunidad, en el Caño Sardinata, enseñar ciencias, historia o arte significa dialogar con las formas en que los campesinos comprenden su entorno, el

clima, el trabajo o la naturaleza.

El enfoque sociocultural, entonces, refuerza la idea de que el aprendizaje no ocurre en soledad, sino en un entramado de relaciones humanas que lo hacen posible. En palabras de Vygotsky (1978), “toda función en el desarrollo del niño aparece dos veces: primero en el plano social y luego en el individual”.

### *3.7.3. Enfoque territorial y ambiental: aprender desde y con el lugar*

El tercer eje que articula este proyecto es el Enfoque Territorial y Ambiental, entendido como una perspectiva pedagógica que reconoce el valor formativo del espacio vivido y de las relaciones que las comunidades establecen con su entorno. Este enfoque dialoga directamente con el constructivismo sociocultural y el aprendizaje significativo, en tanto propone que el conocimiento se construye a partir de las experiencias previas, los referentes culturales y las interacciones que los estudiantes mantienen con su territorio.

Desde esta mirada, el territorio no es un escenario pasivo, sino un espacio lleno de sentidos, prácticas y memorias que contribuyen al proceso educativo, tal como señala Escobar (2016), el territorio constituye una trama de vida en la que naturaleza y cultura que se entrelazan, dando lugar a formas particulares de comprender y habitar el mundo, en coherencia con esta idea, aprender desde el territorio implica reconocer que la escuela rural está inmersa en un entramado sociocultural que nutre los aprendizajes y les otorga significado.

Por su parte, Milton Santos (1994) entiende el territorio como el resultado de la interacción entre sistemas naturales y humanos, lo cual exige una comprensión integral que vincule lo social, lo económico y lo ambiental, esta perspectiva permite que el enfoque territorial y ambiental se convierta en un puente para que los estudiantes comprendan cómo sus vidas, su

comunidad y su paisaje forman parte de una misma dinámica.

De esta manera, el proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra asume el territorio como fuente primaria de experiencias significativas, en las que los procesos agrícolas, alimentarios, culturales y comunitarios se transforman en oportunidades pedagógicas, aprender desde y con el lugar permite que los niños resignifiquen su entorno, reconozcan su identidad campesina y fortalezcan habilidades cognitivas y socioemocionales mediante actividades que surgen de la observación, el diálogo y la participación activa en la vida de la vereda.

Este enfoque invita a repensar la escuela rural como un espacio de aprendizaje situado, donde los conocimientos se construyen a partir de la observación y el cuidado del entorno, las actividades del proyecto —el estudio de la cuenca del Caño Sardinata, el manejo de la huerta y la recolección de saberes tradicionales— responden precisamente a esta lógica: aprender haciendo, aprender habitando y aprender cuidando, el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (2020), en su Guía metodológica para la gestión integral de cuencas hidrográficas, señala que el trabajo con comunidades educativas es clave para promover la conciencia ambiental y el uso sostenible de los recursos.

En concordancia, la propuesta busca que los estudiantes comprendan las relaciones ecológicas de su entorno y se reconozcan como guardianes de la cuenca que les da vida. Además, la pedagogía del territorio promueve la dimensiones emocionales y éticas de proceso educativo. Como señala Morin (2000), “la educación debe enseñar la condición humana, es decir, el vínculo entre el ser humano, la naturaleza y la sociedad”. En este sentido, aprender desde el territorio no solo implica conocerlo, sino sentirlo y asumirlo como parte de la propia identidad.

#### *3.7.4. Articulación de los enfoques en la práctica pedagógica*

La fuerza del proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra radica en la integración coherente de estos tres enfoques.

- El constructivismo aporta las estrategias de aprendizaje activo y la conexión con los saberes previos.
- El enfoque sociocultural da sentido a la cooperación, la mediación y el trabajo comunitario.
- El territorial–ambiental otorga la dimensión ética y contextual del aprendizaje, enraizándolo en el lugar habitado.

En la práctica, estos enfoques se entrelazan en las experiencias cotidianas del aula: un recorrido por la cuenca combina observación científica (constructivismo), trabajo en grupo (sociocultural) y reflexión sobre el cuidado ambiental (territorial). Una feria de saberes integra la voz de los niños, las recetas de las familias y la historia local, mostrando cómo la escuela puede convertirse en un espacio de encuentro entre tradición e innovación. Este entretejido teórico permite construir una pedagogía viva, donde la escuela enseña desde la experiencia, el diálogo y la conciencia del lugar.

#### **3.8. Enfoque metodológico.**

El proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra se enmarca en un enfoque cualitativo, sustentado en la comprensión profunda de los significados, experiencias y saberes de la comunidad educativa del Centro Educativo Puerto Lucas, en el municipio de Vista Hermosa (Meta). Este enfoque parte de la premisa de que la realidad social y educativa no puede explicarse únicamente a través de datos numéricos, sino que requiere comprender los sentidos,

emociones y relaciones que configuran la vida cotidiana de las personas. Como señalan Hernández Sampieri & Baptista (2022), la investigación cualitativa busca “entender los fenómenos desde la perspectiva de los participantes, en su contexto natural y en relación con su propio marco de referencia”.

En este caso, el propósito es interpretar cómo los saberes locales —relacionados con la alimentación, la agricultura y el territorio— se transforman en herramientas pedagógicas dentro de la escuela rural. Este enfoque permite que la investigación se desarrolle en diálogo con la comunidad, reconociendo los conocimientos tradicionales como fuente legítima de aprendizaje. Por eso, el papel del investigador no es externo ni distante: el docente-investigador forma parte activa del proceso, acompaña a los estudiantes, comparte las experiencias y reflexiona sobre ellas. La investigación, más que una actividad técnica, se convierte en una experiencia vivida, participativa y transformadora.

Las principales técnicas empleadas son:

Observación participante: registro continuo de las prácticas de aula y de las dinámicas comunitarias.

Diarios de campo: reflexiones personales del investigador-docente.

Entrevistas semiestructuradas a docentes, estudiantes y padres.

Talleres de mapeo participativo, donde los estudiantes representaron su entorno y sus recursos naturales.

Registro fotográfico y audiovisual, como evidencia de procesos de aprendizaje y transformación.

### *3.8.1. Perspectiva epistemológica*

Desde una perspectiva epistemológica, el proyecto se sustenta en el paradigma interpretativo, el cual busca comprender la realidad social a partir de los significados que las personas atribuyen a sus acciones. Este paradigma se aleja de la lógica positivista que pretende medir y generalizar, para centrarse en la comprensión profunda del contexto y en la subjetividad de los actores sociales. Como explica Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa “supone un acercamiento naturalista al mundo, en el cual el investigador estudia las cosas en su ambiente cotidiano, intentando darles sentido o interpretarlas según los significados que las personas les otorgan”. Esta mirada es especialmente adecuada en contextos educativos rurales, donde la cultura, la historia y el entorno son inseparables de los procesos de aprendizaje. Por lo tanto, el enfoque metodológico del proyecto se centra en reconstruir los sentidos que estudiantes, docentes y familias otorgan a sus saberes y prácticas cotidianas. Esta comprensión se logra a través de la observación, el diálogo y la participación activa.

### *3.8.2. Tipo de estudio*

El tipo de estudio que guía este trabajo es una etnografía escolar, una modalidad dentro del enfoque cualitativo que busca simultáneamente comprender y transformar la práctica pedagógica. Según Elliott (1993), la investigación–acción “consiste en un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de ella”. En este sentido, el proyecto no se limita a describir la realidad de la escuela rural, sino que propone estrategias pedagógicas para fortalecer el vínculo entre los saberes campesinos y los procesos educativos.

En el proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra, la etnografía escolar permite documentar cómo las prácticas alimentarias, agrícolas y culturales de la vereda, se integran en la experiencia educativa, y cómo los niños y niñas interpretan su territorio a través de sus narraciones, dibujos,

actividades y participación en la feria agro escolar. Esta aproximación posibilita comprender la relación entre escuela, territorio y comunidad desde una perspectiva cercana y sensible, donde el conocimiento surge de la convivencia y la observación prolongada del contexto. Así, la etnografía escolar se convierte en el camino metodológico adecuado para analizar cómo el territorio rural, los saberes campesinos y las prácticas familiares se transforman en recursos pedagógicos significativos dentro de un aula multigrado, sin perder de vista la riqueza cultural que caracteriza a la comunidad de Caño Sardinata.

### *3.8.3. Enfoque etnográfico escolar*

De manera complementaria, la investigación adopta elementos del enfoque etnográfico escolar, que permite comprender la cultura educativa desde dentro, observando los comportamientos, discursos y significados que circulan en el aula y en la comunidad. Como explican Hammersley y Atkinson (1994), la etnografía busca “describir e interpretar las prácticas sociales y los modos de vida de un grupo humano en su propio contexto”, en este proyecto, esa descripción se realiza en el contexto rural del Caño Sardinata, donde la escuela es el centro de encuentro de la comunidad, la observación participante, las entrevistas y los talleres son las principales herramientas de esta metodología.

Estas técnicas facilitan el acercamiento a las formas de aprender y enseñar que surgen en la interacción entre los actores escolares y su entorno, de esta manera, la escuela se reconoce como un espacio cultural donde convergen saberes académicos, campesinos y comunitarios.

### *3.8.4. Principios metodológicos*

El proceso investigativo se rige por tres principios fundamentales:

1. Participación: todos los actores —docentes, estudiantes y familias— son

parte activa del proceso. Sus voces y experiencias orientan la reflexión y las decisiones pedagógicas.

2. Reflexividad: el docente-investigador analiza continuamente su práctica, reconociendo sus propios aprendizajes, limitaciones y transformaciones.

3. Contextualización: las acciones pedagógicas y los instrumentos de investigación se diseñan en función de la realidad del territorio y de las características culturales de la comunidad.

Estos principios garantizan que la investigación sea coherente con la pedagogía del territorio y con los valores de respeto, inclusión y reconocimiento de los saberes locales. En este enfoque metodológico, el docente-investigador es el eje del proceso, su papel no es solo el de un observador, sino el de un agente de cambio que aprende junto a la comunidad, a través de la reflexión sobre su práctica, el maestro se convierte en generador de conocimiento pedagógico situado, capaz de comprender y transformar la realidad de su escuela, como afirma Kemmis y McTaggart (2005), “La investigación–acción educativa transforma simultáneamente al sujeto que investiga, a la práctica y al contexto en el que esta ocurre”, en esa medida, el proyecto se convierte también en una experiencia de formación docente y de construcción colectiva de saberes pedagógicos.

### *3.8.6. Vinculación entre metodología y pedagogía*

El enfoque metodológico del proyecto no se limita al proceso investigativo, sino que se extiende a la forma de enseñar. Investigar, en este caso, es una manera de educar. Las actividades pedagógicas —la huerta, los recorridos ambientales, la feria de saberes y los talleres de cocina— son, a la vez, estrategias didácticas y momentos de recolección de información. Este carácter

dual refleja la coherencia entre el método y la propuesta educativa: aprender investigando, enseñar participando y transformar reflexionando, de esta manera, la metodología se convierte en una extensión de la pedagogía del territorio, pues ambas buscan comprender y cuidar la vida en el lugar que se habita.

El enfoque metodológico del proyecto se sustenta en una investigación cualitativa con orientación etnográfica comprometida con la comprensión, el diálogo y la transformación educativa, esta metodología permite reconstruir la experiencia educativa desde las voces de los protagonistas, reconocer los saberes campesinos como conocimiento válido y fortalecer el vínculo entre escuela y comunidad, en suma, el método adoptado refleja el espíritu del proyecto: aprender del territorio, con el territorio y para el territorio.

### 3.9. Fases y diseño metodológicos del proyecto

El diseño metodológico de este estudio se fundamenta en una investigación cualitativa con orientación etnográfica, la cual busca comprender los significados que estudiantes, docentes y familias atribuyen a su territorio, a sus prácticas agrícolas y a los saberes locales, en coherencia con este enfoque, la metodología se estructura en cuatro fases articuladas, que no solo organizan el proceso investigativo, sino que también orientan la implementación pedagógica de la propuesta Saberes y Sabores de mi Tierra.

Cada fase fue diseñada para responder de manera progresiva a los objetivos de la investigación y para permitir una comprensión situada de la vida escolar y comunitaria en el Centro Educativo Puerto Lucas, así, las fases metodológicas no son casos aislados, sino momentos interdependientes donde se integran observación, diálogo, participación y reflexión, de acuerdo con los principios expuestos en el apartado metodológico.

### *Fase 1. Diagnóstico participativo*

Corresponde al momento inicial del diseño metodológico y tiene como propósito reconocer los saberes previos, las percepciones del territorio y las experiencias familiares de los estudiantes, para ello, se emplearon entrevistas abiertas, recorridos guiados, talleres exploratorios y ejercicios de mapeo comunitario, los cuales permitieron caracterizar la relación que los niños mantienen con la cuenca, la tierra, los cultivos y las prácticas agrícolas. Esta fase garantiza que la propuesta pedagógica parta de la realidad y de las voces de los participantes, principio central del enfoque etnográfico y de la pedagogía del territorio.

### *Fase 2. Diseño de la propuesta pedagógica*

Con base en la información obtenida en el diagnóstico, se estructuró el conjunto de actividades que conforman la propuesta de intervención. En esta etapa se definieron los talleres, los materiales, los momentos de trabajo, las estrategias pedagógicas y las articulaciones con el currículo.

El diseño metodológico buscó que las actividades:

- respondieran a los intereses y saberes de los estudiantes,
- integraran el territorio como escenario de aprendizaje,
- promovieran experiencias significativas a través de la observación, la exploración y el diálogo,
- permitieran recoger información para la investigación.

De esta manera, el diseño no se concibió como una planeación rígida, sino como una estructura flexible que dialoga con la realidad del aula multigrado y con la dinámica de la comunidad.

### *Fase 3. Implementación de la propuesta*

En esta fase se desarrollaron los talleres en el aula y en el entorno escolar, la implementación constituyó el corazón del proceso metodológico, pues permitió observar directamente cómo los estudiantes construyen significados, cómo participan, cómo relacionan sus saberes familiares con los contenidos escolares y cómo interpretan su territorio, el aula multigrado se convirtió en un espacio de investigación viva, donde cada actividad funcionó simultáneamente como estrategia pedagógica y como momento de recolección de información, de acuerdo con lo planteado en el diseño metodológico y la vinculación entre pedagogía y método expuesta en el apartado 3.8.6, las evidencias recogidas —diarios, fotografías, dibujos, relatos y conversaciones— permitieron documentar el proceso de manera rigurosa.

### *Fase 4. Evaluación y sistematización*

La fase final se centró en analizar los aprendizajes, valorar la participación y reconstruir la experiencia pedagógica, esta etapa incluyó la revisión de productos escolares, la elaboración de matrices de análisis, la identificación de patrones de interpretación del territorio y la reflexión conjunta entre docente, estudiantes y familias durante la Feria Agroescolar. La evaluación fue concebida como un proceso interpretativo y formativo, no como medición cuantitativa, lo cual es coherente con el enfoque cualitativo y con los propósitos de transformación educativa que guían el proyecto y finalmente, la sistematización permitió integrar las voces, los productos y las experiencias en una narración comprensiva del proceso, dando lugar a los resultados presentados en el Capítulo V.

La metodología se desarrolla en cuatro fases:

1. Diagnóstico participativo: reconocimiento de los saberes previos y de las percepciones sobre el territorio, mediante entrevistas, talleres y mapeos comunitarios.

2. Diseño de la propuesta: estructuración de actividades pedagógicas integradas en torno al Caño Sardinata, la huerta escolar y los saberes locales.
3. Implementación: desarrollo de las experiencias en el aula multigrado, articulando las áreas del currículo con el territorio.
4. Evaluación y sistematización: análisis de aprendizajes, evaluación participativa y socialización de resultados ante la comunidad

### 3.10. Técnicas e instrumentos

En coherencia con el enfoque cualitativo, etnográfico y de aprendizaje significativo que orienta este proyecto, las técnicas e instrumentos de recolección de información fueron seleccionados de acuerdo con los objetivos del estudio y con las características culturales y sociales de la comunidad educativa del Centro Educativo Puerto Lucas. Estas herramientas no solo cumplieron una función investigativa, sino también pedagógica y formativa, ya que involucraron a los participantes en procesos de diálogo, observación, reflexión y producción colectiva de conocimiento, tal como señala Taylor, S. & Bogdan (1994), “las técnicas cualitativas buscan comprender los significados de la experiencia humana más que cuantificarla”, lo que resulta especialmente pertinente en contextos educativos rurales donde la palabra, la práctica y la memoria son fuentes esenciales de conocimiento, en esta investigación, las técnicas se organizaron en tres dimensiones interrelacionadas: observación, comunicación y registro reflexivo.

#### *3.10.1. Observación participante.*

La Una técnica central del proceso investigativo fue la observación participante. Esto permitió al docente-investigador integrarse directamente con la vida diaria de la escuela,

compartir experiencias con los estudiantes, acompañar actividades pedagógicas y documentar fenómenos tal como ocurren en su contexto natural. Como explica Spradley (1980), observar participando implica "ver el mundo a través de los ojos de quienes lo viven", lo que promueve una comprensión profunda de las dinámicas sociales y culturales. La observación participante se aplicó en:

- Clases multigrado.
- Actividades en el huerto escolar.
- Recorridos ambientales por la cuenca del Caño Sardinata.
- Talleres de cocina tradicional y ferias de conocimiento.

Este enfoque nos permitió entender cómo los estudiantes aprenden de su entorno, las interacciones entre diferentes grados, las estrategias de colaboración y el conocimiento rural que emerge en las prácticas escolares.

### *3.10.2. Diario de campo.*

El diario de campo fue el instrumento que permitió registrar las observaciones, percepciones y reflexiones personales del docente-investigador (ver anexo No x, ejemplo de diligenciamiento de diario). Este documento se consolidó como un espacio de análisis continuo, donde se consignaron tanto los acontecimientos observados como las emociones, dudas y aprendizajes surgidos durante el proceso. al permitir que el investigador dialogue consigo mismo y con la realidad que estudia”.

El diario se organizó en tres apartados:

- Descripción: registro detallado de los eventos y comportamientos

observados.

- Interpretación: análisis preliminar de los significados que emergen.
- Reflexión pedagógica: aprendizajes personales y proyecciones para la

práctica docente.

De esta manera, el diario se convirtió en un puente entre la experiencia y la teoría, y en un instrumento de autoevaluación constante.

### *3.10.3. Entrevistas semiestructuradas*

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes, estudiantes y padres de familia, con el propósito de recoger percepciones, saberes y expectativas en torno a la relación entre educación, territorio y cultura local. Este tipo de entrevista, de acuerdo con Kvale, S. (2011), permite “explorar los significados de la vida cotidiana desde la perspectiva de los sujetos, mediante una conversación orientada pero abierta”.

Las entrevistas con los docentes se centraron en sus estrategias pedagógicas y en las dificultades que enfrentan para contextualizar los contenidos, con los padres, se indagó sobre los saberes tradicionales, las costumbres alimentarias y el valor cultural del territorio, en el caso de los estudiantes, las entrevistas se adaptaron a su edad y lenguaje, priorizando el diálogo espontáneo y las preguntas visuales apoyadas en dibujos o fotografías (ver anexo No x, formato de entrevista).

El análisis de las entrevistas permitió identificar coincidencias entre los discursos de la comunidad y las prácticas pedagógicas observadas, evidenciando un profundo sentido de pertenencia hacia el territorio y un deseo de fortalecer los vínculos entre escuela y cultura campesina.

#### *3.10.4. Talleres participativos y mapeo colectivo*

Los talleres participativos se desarrollaron como espacios de diálogo y creación colectiva entre los miembros de la comunidad educativa. En ellos, los estudiantes, docentes y padres reflexionaron sobre los saberes locales, la historia de la vereda, la relación con el río y la importancia de cuidar el ambiente, una de las dinámicas más significativas fue el mapeo colectivo, mediante el cual los participantes elaboraron dibujos del territorio, señalando los lugares importantes (la escuela, el caño, los cultivos, los caminos, las casas y los árboles), esta técnica, según Barragán Muñoz (2018), “permite que las comunidades representen su territorio desde sus propias percepciones, activando la memoria y la identidad local”.

Los mapas elaborados por los niños se convirtieron en valiosas fuentes de análisis, pues mostraron cómo ellos conciben el espacio que habitan y qué aspectos valoran del mismo. Además, sirvieron como recurso didáctico en las áreas de Ciencias Sociales y Educación Artística.

#### *3.10.5. Registro fotográfico y audiovisual.*

El registro fotográfico y audiovisual fue utilizado como complemento de las demás técnicas, con el fin de documentar las experiencias pedagógicas y los momentos significativos del proyecto. Las imágenes capturaron actividades como la siembra en la huerta, los recorridos ambientales, las ferias de saberes y las prácticas culinarias. Estas fotografías, además de ser evidencias para el análisis, se convirtieron en herramientas pedagógicas, pues fueron utilizadas posteriormente para promover la reflexión en clase sobre el proceso vivido. Siguiendo los lineamientos éticos de la Declaración de Helsinki (WMA, 2013), se solicitó autorización a los padres y acudientes para el uso de imágenes de los estudiantes, garantizando la confidencialidad y el respeto por su identidad.

## 3.10.6 cuadro metodológico

<b>Pregunta de investigación:</b> ¿Cómo se integran la cuenca hidrográfica del Caño Sardinata, la morfología del paisaje, y la actividad agropecuaria en el aula multigrado con estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas en Vista Hermosa-Meta?				
<b>Objetivo general:</b> Integrar la cuenca hidrográfica del Caño Sardinata, la morfología del paisaje, y la actividad agropecuaria en el aula multigrado con estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas en Vista Hermosa-Meta.				
Objetivos específicos	Estrategia de investigación	Técnicas de investigación	Estrategias de enseñanza o aprendizaje	Categorías de análisis
Identificar saberes de los estudiantes sobre el territorio de la cuenca de Caño Sardinata en el contexto del aula multigrado.	Etnografía escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión documental (antecedentes, contexto de la Cuenca).</li> <li>Observación participante (diario de campo).</li> <li>Entrevistas abiertas (profesores y líderes de comunidad).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres</li> <li>Mapeo participativo en el aula.</li> <li>Centro de interés: semillero vertical.</li> <li>Guía de caracterización</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Morfología del territorio y del paisaje.</li> <li>Cuenca hidrográfica.</li> </ul>
Reconocer los elementos de la morfología del paisaje y las prácticas agropecuarias que forman parte del entorno rural del Centro Educativo Puerto Lucas.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación participante (diarios de campo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres.</li> <li>Mapeo participativo en el aula</li> <li>Salida de campo: recorridos veredales en la cuenca del Caño Sardinata.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Territorio</li> <li>Actividades agropecuarias</li> <li>Enseñanza de geografía.</li> <li>Cuenca hidrográfica.</li> </ul>
Diseñar e implementar una propuesta de enseñanza que vincule los conocimientos del territorio con los contenidos curriculares de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, promoviendo el aprendizaje significativo.		<ul style="list-style-type: none"> <li>Observación participante (diarios de campo).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Centro de interés: Feria Escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Enseñanza de geografía.</li> <li>Aula multigrado.</li> </ul>

Fuente: Elaboración Propia (2024)

## 4. CAPÍTULO IV. PROPUESTA DE ENSEÑANZA O INTERVENCIÓN EN ESCENARIOS ESCOLARES



#### 4.1. Introducción

El presente capítulo describe la propuesta pedagógica “Saberes y Sabores de mi Tierra”, implementada en el Centro Educativo Puerto Lucas, vereda del municipio de Vista Hermosa (Meta), este proyecto pedagógico se construyó desde la necesidad de fortalecer el vínculo entre la escuela, el territorio y la comunidad campesina, integrando los saberes tradicionales con los contenidos del currículo escolar.

En un contexto rural donde el aprendizaje suele verse condicionado por las limitaciones materiales y la distancia, la propuesta buscó demostrar que el conocimiento puede florecer desde la experiencia misma del territorio y Como afirma Paulo Freire (1996), educar no es transferir información, sino crear las condiciones para que los sujetos se reconozcan como productores de conocimiento, a lo largo de este capítulo se presentan las diferentes fases y actividades desarrolladas durante la intervención, desde la exploración de ideas previas hasta la Feria Agro escolar “Saberes y Sabores de mi Tierra”, evento que sintetizó el proceso de aprendizaje, reflexión e identidad vivido por toda la comunidad educativa.

#### 4.2. Exploración de ideas previas

Esta primera fase permitirá reconocer las representaciones iniciales de los estudiantes sobre su entorno natural, su escuela y su comunidad y a través de actividades artísticas, lúdicas y reflexivas, los niños expresan su manera de ver el territorio, los caminos que recorren, los lugares que aman y los elementos de la naturaleza que les dan sentido a su vida cotidiana por último el propósito es valorar lo que los niños ya sabían, para construir sobre esas bases un aprendizaje más profundo y significativo.

El punto de partida de la propuesta Saberes y Sabores de mi Tierra es el reconocimiento de las ideas previas, percepciones y conocimientos que los estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas tenían sobre su entorno natural y cultural. Esta fase es fundamental, pues permite entender cómo los niños conciben su territorio, cómo nombran los elementos del paisaje y qué significados atribuyen a la tierra, el agua y la escuela.

De acuerdo con Ausubel (1983), el aprendizaje solo puede ser significativo si se construye sobre lo que el estudiante ya sabe. Por ello, antes de introducir nuevos conceptos, es necesario explorar sus representaciones y conocimientos cotidianos, en coherencia con esta perspectiva, se diseñan actividades que combinaron la observación, el dibujo, la conversación y la exploración sensorial, de modo que los estudiantes pudieran expresar libremente su comprensión del mundo.

Esta etapa, además, se desarrollará bajo los principios del constructivismo social (Vygotsky, 1978) y de la pedagogía experiencial (Dewey, 1938), promoviendo la participación activa de los niños y la interacción entre pares como base del proceso educativo, a través de dinámicas lúdicas y artísticas, se propicia un clima de confianza donde los estudiantes se sientan valorados como portadores de saberes, a continuación, se describen las actividades a desarrollar durante esta fase, las cuales permiten identificar los conocimientos previos, las emociones y las percepciones de los niños respecto a su entorno.

#### *4.2.1. La travesía de la ruta de las sorpresas*

Para iniciar la exploración, se propone la actividad denominada “La travesía de la ruta de las sorpresas”, que buscará representar los recorridos cotidianos que los niños realizan desde sus hogares hasta la escuela donde esta dinámica tiene un carácter exploratorio y emocional: cada estudiante dibujará su camino diario, destacando los lugares más significativos, los sonidos, los

olores y los elementos que hacen parte de su experiencia del paisaje.

Durante su desarrollo, se espera evidenciar que muchos niños reconozcan con precisión los detalles de su entorno, por ejemplo, se espera que mencionen árboles frutales, animales, caminos de herradura y el Caño Sardinata, al que se describirá como “el caño que nos acompaña todos los días”. Este tipo de expresiones permiten mostrar cómo el paisaje no es solo un espacio físico, sino un territorio vivido, cargado de afectos, historias y relaciones desde una perspectiva pedagógica, esta actividad permite visualizar el espacio vivido al que se refiere Soja (1996): un territorio sentido, experimentado y habitado por quienes lo recorren. Además, fomentará el trabajo cooperativo, ya que los estudiantes socializaron sus recorridos y encontrarán puntos comunes entre sus trayectos, reconociendo que comparten un mismo paisaje.

El resultado de esta actividad se espera constituir un gran mural de rutas, donde se unieran los dibujos individuales para conformar un mapa comunitario de caminos. Dicho mural será colocado en el aula como símbolo de unión entre la escuela y el territorio.

#### *4.2.2. Mapeo artístico de mi espacio vivido*

En continuidad con la primera experiencia, se desarrollará el taller “Mapeo artístico de mi espacio vivido”, cuyo objetivo es construir una representación colectiva del territorio, la metodología consistió en que los niños, organizados en grupos, plasmaran en cartulinas grandes los elementos naturales y sociales más importantes de su entorno y cada grupo seleccionó un tema central: el agua, la vegetación, los animales, las casas o los cultivos. A partir de recortes, pinturas y materiales naturales, elaboraran un mapa artístico que expresará no solo su conocimiento espacial, sino también su identidad cultural.

Durante el diálogo posterior, los estudiantes podrán comentar que su espacio es “bonito porque tiene árboles, animales y se escucha el agua del caño” estas posibles afirmaciones quedaran registradas en el diario de campo como evidencias de una relación sensible y estética con la naturaleza. El mapeo permite, además, integrar distintas áreas del conocimiento y desde las Ciencias Sociales se trabajarán nociones de orientación y representación espacial; desde el Arte, se fortalecieron habilidades plásticas y expresión visual; y desde Ética, se promoverán la reflexión sobre el cuidado del entorno.

Tal como señala Barragán Muñoz (2018), las cartografías participativas constituyen herramientas pedagógicas poderosas, pues “ayudan a las comunidades a representar su entorno desde su mirada propia, activando la memoria y la conciencia ambiental”. En efecto, los mapas elaborados por los niños se convirtieron en testimonios gráficos de su experiencia territorial y serán exhibidos durante la Feria Agro escolar como producto del proceso formativo.

#### *4.2.3. Trazando líneas*

A partir de los conocimientos previos expresados en las actividades anteriores, se consideran pertinente introducir nociones más formales de ubicación y orientación geográfica así, dando vida a la actividad “Trazando líneas” que tendrá como propósito fortalecer la comprensión del espacio a partir de la observación de mapas reales donde se emplearan mapas del departamento del Meta y del municipio de Vista Hermosa, que sirvieran como guía para ubicar la escuela, los ríos y los límites veredales.

Los estudiantes, utilizaran lápices de colores, para trazar las rutas que los conectan con otros puntos del territorio y, además, se abordaron conceptos como “norte”, “sur”, “oriente” y “occidente”, mediante juegos de orientación corporal en el patio de la escuela, el ejercicio será significativo porque permite vincular la abstracción del mapa con la experiencia concreta, lo más

divertido y significativo es donde los niños descubrieran que su vereda forma parte de una red más amplia de relaciones territoriales, comprendiendo así que la escuela está dentro de un sistema de cuencas, caminos y comunidades interdependientes, en palabras de Dewey (1938), el aprendizaje se consolida cuando el conocimiento adquiere sentido dentro de la experiencia del sujeto, precisamente eso ocurrirá en esta etapa: la geografía deja de ser un conjunto de nombres para convertirse en un saber vivido, concebido y percibido .

#### *4.2.4. Pintureando mi escuela – Sembrando semillas*

Como cierre de la fase exploratoria, se desarrollará la jornada “Pintureando mi escuela – Sembrando semillas”, que combina arte, trabajo colectivo y educación ambiental.

Los estudiantes, junto a los docentes y algunos padres de familia, decorarán un muro del Centro Educativo con dibujos alusivos a la naturaleza: árboles frutales, aves, flores, el río, la montaña y los cultivos y simultáneamente, se inicia la huerta escolar, espacio que más adelante se consolidara como eje central del proyecto donde los niños prepararon el terreno, sembraron semillas de cilantro, tomate y maíz, y se comprometieron a cuidarlas durante todo el proceso.

Esta experiencia tiene una fuerte carga simbólica: pintar y sembrar serán acciones complementarias que expresaran el deseo de transformar la escuela en un espacio más bello, más vivo y propio tal como afirma Torres Carrillo (2018), la pedagogía popular es aquella que “reconoce el valor de la acción colectiva como medio para transformar la realidad y fortalecer la identidad”.

El ambiente que se generara durante esta actividad será de alegría y colaboración y los estudiantes manifestarán sentirse parte de un proceso nuevo, en el que sus manos y sus ideas

contribuirán al cambio de su entorno, el acto de sembrar se convierte en una metáfora educativa: cada semilla representara la esperanza de un aprendizaje que crecería junto con las plantas, donde el arte y la eco pedagogía se unieran en esta actividad que marca simbólicamente el inicio del proyecto. Los estudiantes pintarán los muros de la escuela con imágenes alusivas al paisaje local —árboles, montañas, animales, cultivos y caños— y sembrarán las primeras semillas en la huerta escolar.

El acto de pintar y sembrar es más que una actividad estética o agrícola; representó un gesto de apropiación del espacio educativo, así como sostiene Torres Carrillo (2018), la educación popular se funda en la acción colectiva, donde el hacer transforma tanto a quien enseña como a quien aprende.

#### 4.3. Taller “Rostro de mi cuenca”

El taller “Rostro de mi cuenca” surgirá como una experiencia pedagógica encaminada a fortalecer la identidad territorial y el sentido de pertenencia de los estudiantes hacia el entorno natural que habitan, permitirá el reconocimiento del Caño Sardinata, fuente hídrica que atraviesa la vereda y sostiene las dinámicas agrícolas y familiares, la actividad buscará que los niños comprendan la cuenca no solo como un elemento físico o geográfico, sino como un ser vivo que los conecta con la tierra y con los demás, así como lo plantea Escobar (2016), el territorio debe entenderse como un tejido de relaciones entre humanos y naturaleza, donde el agua, el suelo y las comunidades conforman un sistema de vida, a treves de esta perspectiva, el taller invitará a los estudiantes a mirar su entorno con una mirada integradora, reconociendo la importancia del agua como eje articulador de la vida en la región.

#### *4.3.1. Desarrollo de la actividad*

El taller se llevará cabo en una jornada completa, dividida en tres momentos:

exploración, creación artística y socialización, explicados así:

**Primer momento: exploración y diálogo**

Se iniciará con una conversación guiada sobre el significado de la palabra “cuenca”.

Los niños expresarán sus ideas previas: algunos la asociarán con el “lugar por donde pasa el agua” y otros con “el caño grande que recoge todos los arroyos”.

Estas intervenciones espontáneas serán aprovechadas por la docente para construir una definición colectiva, que quedara escrita en el tablero:

“La cuenca es como el cuerpo de la tierra, por donde corre el agua y donde viven los animales, las plantas y las personas.”

A partir de la definición, se desarrollará una observación del entorno inmediato, recorriendo el patio escolar y los alrededores y durante el recorrido, los estudiantes identificarán canales de escorrentía, zonas donde se acumula el agua y los árboles que crecen cerca del caño, donde esta experiencia de campo permitirá relacionar los conceptos teóricos con la vivencia directa, fortaleciendo la conexión entre ciencia y territorio.

**Segundo momento: ‘creación del rostro de la cuenca’**

De regreso al aula, los estudiantes recibirán materiales de dibujo, pintura y recorte, donde el reto será representar la cuenca como si tuviera rostro, cuerpo y vida, algunos la dibujarán como una mujer con cabello de agua; otros como un gran árbol cuyas raíces se extendían por el suelo.

Estos dibujos, llenos de color y simbolismo, mostrarán una comprensión profunda de la relación entre el ser humano y la naturaleza, en otras palabras, la cuenca no se representa como una entidad externa, sino como una parte del cuerpo colectivo de la comunidad y por el contrario este resultado coincidirá con lo que Leff (2015) denomina saber ambiental: un conocimiento que une lo simbólico, lo cultural y lo ecológico.

Tercer momento: ‘socialización y reflexión colectiva’

En la etapa final, cada grupo presentará su “rostro de la cuenca” y explicará el significado de sus elementos.

La docente orientará un diálogo sobre la importancia del agua, la no contaminación y las formas de proteger el ecosistema local, de este modo las reflexiones serán recogidas en el diario de campo y evidenciadas un notable desarrollo del pensamiento crítico.

#### *4.3.2. Aprendizajes y significados construidos*

El taller “Rostro de mi cuenca” permitirá desarrollar aprendizajes en múltiples dimensiones, desde lo conceptual, como señala Barragán Muñoz (2018), los ejercicios de cartografía y representación artística en la escuela rural no solo enseñan geografía, sino que “favorecen el pensamiento crítico y la apropiación del territorio desde la experiencia estética y social”, además, este taller consolidará la idea de la cuenca como metáfora de comunidad, donde cada estudiante, como afluente, aporta su conocimiento y su energía al bienestar colectivo donde la interacción entre arte, ciencia y diálogo genera un espacio pedagógico donde la emoción y el conocimiento se integrarán de manera natural.

#### *4.3.4. Articulación con el proyecto pedagógico*

El taller se convertirá en un pilar dentro del proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra, al

ofrecer una mirada integradora del territorio que luego servirá de base para los talleres de “Las huellas del agua”, “Las huellas de la tierra” y la Feria Agro escolar a partir de esta experiencia, los estudiantes comprenderán que el agua y la tierra son elementos que sostienen su vida cotidiana y las actividades productivas de sus familias.

Ahora bien, la creación del rostro de la cuenca es, además, un ejercicio de identidad territorial donde los niños logran verse reflejados en el paisaje y reconocer que sus acciones tienen consecuencias en el equilibrio ambiental, así como menciona Escobar (2016), “reconectarse con la tierra implica también reconocerse como parte de ella” este será, sin duda, el aprendizaje más profundo del taller.

#### *4.3.5. Evidencias y productos*

Los productos del taller —dibujos, mapas, murales y reflexiones escritas— serán sistematizados y anexados al documento final de investigación, la creación artística y la socialización en grupo, estas evidencias demuestran la participación activa de los estudiantes y la coherencia entre los objetivos del proyecto y los resultados alcanzados y más allá del producto artístico, lo que queda como valor esencial es la experiencia de aprendizaje compartida, la emoción de descubrir y la conciencia naciente sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales.

#### 4.5. Taller “Las huellas del agua”

El taller “Las huellas del agua” constituirá una de las experiencias más emotivas y transformadoras dentro del proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra, a través de esta propuesta pedagógica, se busca que los estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas comprenderán el valor esencial del agua, no solo como recurso natural indispensable para la vida, sino como símbolo de conexión entre el ser humano, la naturaleza y la cultura campesina, además, este

taller representará un espacio para reflexionar sobre el uso responsable del agua, promover hábitos de conservación y reconocer las problemáticas ambientales que afectan el entorno veredal.

Por otra parte, permitirá integrar el conocimiento científico con la experiencia sensorial y emocional, pues los niños se aproximarán al fenómeno del agua mediante la observación, la experimentación y la expresión artística

Como afirma Leff (2015), la educación ambiental debe generar “saberes para la vida”, en los cuales la razón, la emoción y la ética se conjugan en la formación de una conciencia ecológica, en ese sentido, esta actividad se convertirá en un punto de encuentro entre el conocimiento académico y los saberes tradicionales transmitidos por las familias campesinas, quienes, con su experiencia cotidiana, enseñan que cuidar el agua es cuidar la vida.

#### *4.5.1. Propósito pedagógico*

El propósito pedagógico del taller es favorecer una comprensión integral del ciclo y la función del agua en el ecosistema local, vinculando la teoría escolar con la realidad territorial de la vereda, de igual forma, se pretenderá fortalecer la sensibilidad ambiental de los niños y niñas, despertando en ellos el deseo de proteger los caños, quebradas y nacimientos que abastecen su comunidad, asimismo, se buscará que los estudiantes identifiquen las huellas visibles del agua en el paisaje —como la erosión, la vegetación y la fertilidad del suelo— y las relacionarán con sus propias prácticas agrícolas y domésticas, tal como plantea Morin (2000), educar desde la complejidad significa aprender a ver las interdependencias que unen a todos los seres vivos y reconocer que “todo está conectado con todo”.

De esta manera, el taller se propone desarrollar tres dimensiones complementarias:

1. Cognitiva: comprensión del ciclo natural del agua, los estados físicos y los procesos de escorrentía.
2. Procedimental: observación directa, experimentación y representación gráfica del recorrido del agua.
3. Actitudinal: fomento del respeto, el cuidado y la gratitud hacia el agua como fuente de vida.

En suma, la actividad buscara que los niños “aprendan sintiendo”, transformando la curiosidad en compromiso y el conocimiento en acción.

#### *4.5.2. Desarrollo del taller*

El desarrollo del taller se llevará a cabo en una jornada completa, con la participación de todos los estudiantes y el acompañamiento de un docente del Centro Educativo para lograr una experiencia significativa, la docente diseñó la jornada en cuatro momentos integradores: sensibilización, exploración, experimentación y creación.

##### a) Sensibilización inicial: el agua como memoria

En primer lugar, se iniciará una conversación sobre lo que el agua representa en la vida cotidiana, a través de preguntas orientadoras como ¿qué pasaría si el agua se acabara? o ¿de dónde viene el agua que usamos en casa?, los niños expresaran sus ideas y emociones. Algunos posiblemente responderán con frases cargadas de ternura y sabiduría:

“El agua es la mamá de los cultivos”,

“el agua corre como los pensamientos”,

“sin agua no hay risas ni juegos”.

Estas expresiones sirvieran como punto de partida para construir colectivamente el significado del agua, integrando ciencia, afecto y poesía. Según Freire (1996), la educación debe partir de la palabra del estudiante, porque en ella se revela su comprensión del mundo y su capacidad para transformarlo.

b) Exploración y observación del entorno

Posteriormente, el grupo se dirigirá a un pequeño recorrido a la Cuenca del Caño Sardinata, siguiendo las huellas que deja el agua en el terreno después de la lluvia.

Los niños observarán cómo el agua forma canales, alimenta las raíces y deja marcas en la tierra, a través de esta exploración, aprenderán que el agua no solo pasa, sino que también enseña, pues cada surco en el suelo cuenta una historia del clima, de las montañas y de la vida.

Seguidamente, se reflexionará sobre las consecuencias de la contaminación, la deforestación y el mal manejo del recurso.

c) Experimentación científica: el ciclo del agua

De regreso en el aula, se llevará a cabo una experiencia práctica para representar el ciclo del agua, los niños desarrollarán un taller dedicado a identificar el ciclo del agua, se utilizarán maquetas del relieve local para simular la escorrentía y el recorrido del agua por las montañas hasta llegar al caño, conectores como por lo tanto y en consecuencia resultarán clave para que los niños expresen relaciones de causa y efecto entre los fenómenos observados.

d) Creación artística: las huellas visibles e invisibles

Finalmente, los estudiantes plasmarán en dibujos lo que aprendieron. Utilizarán colores, símbolos y frases propias para expresar el movimiento del agua y su relación con la vida, donde cada grupo dibujó del caño representa lo observado durante el recorrido por cada estudiante.

Estos trabajos, llenos de significado, serán expuestos en el aula y posteriormente en la Feria Agro escolar “Saberes y Sabores de mi Tierra”, donde los visitantes podrán apreciar el proceso de enseñanza y aprendizaje detrás de cada imagen.

#### *4.5.3. Aprendizajes y articulaciones pedagógicas*

Durante el desarrollo del taller se evidenciarán aprendizajes en distintos niveles, desde lo conceptual, los niños comprendieron las etapas del ciclo del agua y las causas de su contaminación, lo procedimental, adquirieron habilidades para observar, registrar y representar fenómenos naturales y por último desde lo actitudinal, fortalecieron valores de respeto, empatía y compromiso ambiental, ahora bien, el taller permitirá articular distintas áreas del conocimiento.

En Ciencias Naturales, se profundizará en los estados del agua y su papel en el ecosistema.

En Ciencias Sociales, se reflexionará sobre la importancia del agua en la organización territorial y la agricultura.

En Educación Artística, se promoverá la expresión simbólica y emocional.

Y en Ética y Valores, se construirá una ética del cuidado, inspirada en la reciprocidad entre las personas y la naturaleza.

Como señala Escobar (2016), ‘pensar con la tierra implica reconocer que “la vida se teje en múltiples escalas de relación”; así, cada gota de agua que fluye por la vereda es también una lección de interdependencia y respeto.

#### *4.5.4. Evidencias del proceso*

El taller generara múltiples evidencias materiales y pedagógicas que respaldan el aprendizaje logrado:

- i. Maquetas y modelos del ciclo del agua.
- ii. Dibujos y escritos creativos elaborados por los niños.
- iii. Registros fotográficos y de diario de campo que documentan las actividades y las reflexiones.
- iv. Frases espontáneas de las estudiantes recogidas durante la socialización.

Estas evidencias se encontrarán en los anexos del trabajo de grado, constituyendo una memoria visual y escrita de las experiencias y de este modo, los anexos no serán simples complementos, sino parte esencial del proceso investigativo, ya que mostrarán la participación y el pensamiento de los niños en su contexto.

#### 4.6. Productos agrícolas y mapeo de mi vereda

El desarrollo de la actividad “Productos agrícolas y mapeo de mi vereda” constituirá un momento clave dentro del proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra, puesto que permitirá articular los saberes escolares con los conocimientos ancestrales y familiares de la comunidad rural del Centro Educativo Puerto Lucas, a través de esta experiencia, los estudiantes logran reconocer los cultivos propios de su entorno, comprender su importancia económica y cultural, y visualizar la manera en que el territorio se organiza a partir de las prácticas agrícolas cotidianas.

En consecuencia, este taller fortalecerá el sentido de pertenencia hacia la vida campesina y promoverá la valoración del trabajo de las familias, que día a día cuidan la tierra y garantizan el sustento de la comunidad, asimismo, será una oportunidad para que los niños integren conocimientos de Ciencias Sociales , Educación Ambiental y la Producción Agropecuaria , comprendiendo que la agricultura no solo es una actividad productiva, sino también un modo de vida que refleja identidad, historia y saberes colectivos.

#### *4.6.1. Propósito pedagógico*

El propósito pedagógico de esta actividad será reconocer los productos agrícolas característicos de la vereda, su relación con el relieve y las condiciones ambientales, y promover en los estudiantes una comprensión integral de la relación entre naturaleza, cultura y economía local, de igual forma, se buscará rescatar el valor del conocimiento campesino transmitido por las familias, destacando su papel en la preservación del equilibrio ecológico así tal como sostiene Toledo (2003), los saberes agrícolas tradicionales representan una forma de “ecología del conocimiento”, donde la práctica cotidiana de sembrar, cosechar y cuidar la tierra constituye una expresión de sabiduría ambiental y sostenibilidad.

Por consiguiente, este taller se planteará como un espacio para dialogar con las familias y los mayores, reconocerá sus enseñanzas sobre la siembra y los ciclos de la naturaleza, de modo que los niños pondrán vincular el conocimiento científico con la experiencia empírica. En palabras de Freire (1996), educar es “aprender a leer el mundo”, y en este caso, el mundo que se leía era el del campo: la tierra, el clima, los cultivos y las manos que los hacen posibles.

#### *4.6.2. Desarrollo de la actividad*

El taller se estructurará en tres momentos complementarios: identificación de productos agrícolas, elaboración del mapa agro productivo y socialización de saberes familiares, cada fase fue cuidadosamente planeada para favorecer el aprendizaje cooperativo y la integración entre la escuela y la comunidad.

Primer momento: identificación de productos agrícolas

Para iniciar, la docente invitará a los estudiantes a realizar una lista colectiva de los productos que cultivan en sus casas o que ven con frecuencia en la vereda, de esta manera,

surgieran nombres como plátano, yuca, maíz, arroz, cacao, piña, fríjol, ají, auyama y plantas medicinales, seguidamente, cada niño elegirá uno de esos productos para elaborar una ficha informativa con el nombre, la descripción del cultivo, el tipo de suelo que requiere, el tiempo de cosecha y su uso principal y durante el intercambio de ideas, algunos estudiantes compartirán experiencias familiares; por ejemplo, uno de ellos podrá comentar que “el plátano crece mejor donde hay sombra”, mientras otro afirmó que “la yuca no necesita tanto agua porque la tierra la guarda”. Estas observaciones demostrarán que los niños poseen saberes empíricos que, al ser reconocidos en el aula, fortalecen su autoestima y validan su identidad campesina. Así, el conocimiento escolar se complementará con el saber local, generando un aprendizaje verdaderamente significativo.

#### Segundo momento: elaboración del mapa agro productivo

A continuación, los estudiantes trabajarán en grupos para construir un mapa veredal en el que ubicarán los cultivos más importantes y los recursos naturales cercanos, como quebradas, caminos y zonas boscosas donde utilizarán cartulina, semillas, dibujos y colores para representar la diversidad del paisaje, asimismo, integrarán información del taller anterior —“Las huellas del agua”— para mostrar cómo los cultivos se relacionan con los cursos hídricos y con la topografía del terreno.

En este punto, los niños comprenderán que los productos agrícolas no crecen al azar, sino que su ubicación depende de las condiciones naturales y del conocimiento ancestral sobre los suelos y las lluvias, tal cual como sostiene Leff (2015), la educación ambiental debe enseñar a “leer la naturaleza como un texto complejo”, donde cada elemento del ecosistema cumple una función específica dentro del equilibrio general.

#### Tercer momento: diálogo y socialización

Finalmente, cada grupo presentará su mapa y explicó los productos seleccionados, durante la socialización, se observara entusiasmo y orgullo por mostrar los saberes de sus familias, una estudiante explicará a través de relatos, los niños descubrieran que los conocimientos campesinos no están escritos en los libros, pero se transmiten oralmente y forman parte esencial del patrimonio cultural del territorio y en consecuencia, la escuela se convertirá en un espacio de encuentro entre generaciones, donde el aula y el campo se unieron en una misma narrativa educativa.

#### *4.6.3. Articulación pedagógica y aprendizajes construidos*

Esta actividad se articuló directamente con los ejes del currículo de Ciencias Sociales y Educación Ambiental, además de contribuir al desarrollo de competencias comunicativas y artísticas. Desde un enfoque interdisciplinar, los estudiantes aprenderán a reconocer las interdependencias entre naturaleza, sociedad y economía, comprendiendo que el bienestar de la comunidad depende del equilibrio entre la producción y la conservación y de igual manera, el taller fortalecerá el sentido de cooperación y respeto mutuo, valores que son esenciales en la vida rural, como señala Martínez Boom (2019), la escuela rural debe ser un espacio donde los estudiantes comprendan su papel como agentes transformadores del territorio, capaces de cuidar y valorar los recursos de su entorno.

En términos cognitivos, los niños desarrollarán nociones de ubicación espacial, manejo de información y clasificación de cultivos, seguidamente en términos actitudinales, manifestarán orgullo por su identidad campesina y respeto por el trabajo de sus padres y por último en términos éticos, asumieran el compromiso de proteger el suelo y el agua como bienes comunes.

#### 4.6.4. Evidencias del proceso

Durante el taller se recopilarán diferentes productos:

- Fichas ilustradas de los cultivos elaboradas por cada estudiante.
- Mapas veredales colectivos con identificación de zonas agrícolas.
- Fotografías del proceso de trabajo en grupo y de las exposiciones.
- Registros escritos y testimonios de los participantes.

Todas estas evidencias se encuentran anexadas al documento final de investigación, como respaldo material del proceso vivido, de igual modo, los productos visuales serán presentados en la Feria Agroescolar “Saberes y Sabores de mi Tierra”, donde los estudiantes explicarán con orgullo sus aprendizajes y compartirán alimentos elaborados con los cultivos locales.

#### 4.7. Taller “Las huellas de la tierra” y actividad “Placas en acción”

El taller “Las huellas de la tierra” se diseñara como una prolongación natural del proceso iniciado con “Las huellas del agua”, ahora bien, si en el taller anterior los estudiantes explorarán la fuerza vital del agua y su recorrido por la cuenca, en este nuevo espacio el propósito será reconocer la tierra como cuerpo que sostiene la vida, como espacio de memoria y de producción y de este modo, el proyecto avanzará hacia una comprensión más profunda del territorio, integrando saberes ecológicos, agrícolas y culturales, además, esta actividad permitirá que los niños y niñas comprenderán que la tierra no es solo suelo para sembrar, sino también un tejido de significados donde se inscriben las historias, los esfuerzos y las esperanzas de las familias campesinas, tal como afirma Toledo (2003), la tierra es “una entidad viva que dialoga con quien la cultiva”, y ese diálogo debe enseñarse desde la escuela con respeto y sensibilidad.

La jornada se complementará con la estrategia “Placas en acción”, una experiencia

práctica que buscará representar y analizar los diferentes tipos de movimiento de placa mediante la observación directa, la comparación y la creatividad. Esta combinación de taller y experimentación hará posible que los estudiantes piensen con las manos, fortaleciendo la relación entre conocimiento, experiencia y expresión.

#### *4.7.1. Propósito pedagógico*

El propósito central del taller será reconocer la formación del suelo y del paisaje como soporte de la vida y de la producción agrícola, promoviendo en los estudiantes una conciencia ecológica que vincule el cuidado de la tierra con la sostenibilidad del entorno, por lo tanto, se pretenderá que los niños comprenda las características físicas del suelo —su textura, color, humedad y fertilidad— y relacionarán esas cualidades con las prácticas agrícolas familiares, en consecuencia, la actividad buscare articular la ciencia escolar con el conocimiento empírico campesino, validando ambos saberes como complementarios y necesarios para entender el mundo rural. Según Leff (2015), una educación ambiental transformadora debe permitir que el estudiante “reconozca la tierra como sujeto de conocimiento”, pues solo desde el respeto profundo hacia la naturaleza es posible construir relaciones sostenibles. Bajo este principio, el taller se orientará hacia una pedagogía que integra la emoción, la observación y la acción.

#### *4.7.2. Desarrollo del taller*

El desarrollo de la actividad se llevará a cabo en dos momentos principales: “Las huellas de la tierra”, centrado en la exploración y el análisis del suelo, y “Placas en acción”, donde los estudiantes representaran de forma creativa los tipos de tierra y sus usos.

a) Primer momento: explorando la tierra que nos sostiene la docente iniciara la jornada con una conversación sobre lo que significa la tierra para las familias campesinas y a partir de

preguntas como ¿de qué está hecha la tierra?, ¿por qué algunas son más oscuras o más duras que otras?, se promoverá la observación directa y el diálogo, los estudiantes llevarán pequeñas muestras de suelo de sus casas o fincas cercanas y cada muestra será analizada en grupo: su color, textura y olor, al comparar los resultados, los niños descubrirán que no toda la tierra es igual, y que sus diferencias determinan qué cultivos crecen mejor en cada lugar, de esta manera, se reflexionara sobre los cuidados que requiere el suelo y sobre los efectos negativos de prácticas como la quema o el uso excesivo de agroquímicos.

En este punto, los estudiantes podrán comentar: “Cuando la tierra se pone triste, no da cosecha.” Estas frases se convertirán en el símbolo del taller, pues sintetizarán la idea de que el suelo responde al trato que recibe, según Freire (1996), la educación auténtica parte del diálogo y de la palabra significativa; en este caso, las voces de los niños fueron la base para construir conocimiento ambiental.

b) Segundo momento: “Placas en acción”

Seguidamente, se desarrolló la dinámica “Placas en acción”, en la que cada grupo elaborara una placa representando un tipo de placa con elementos artísticos como cubeta de huevo, témpera, cartulina y pegamento.

Durante la actividad, la docente promoverá la descripción científica y la comparación: ¿qué pasa cuando el agua toca el suelo arenoso?, ¿cuál conserva mejor la humedad? Y de esta manera, los estudiantes aplicarán el razonamiento experimental y comprenderán las funciones ecológicas del suelo en la retención del agua, la fertilidad y la conservación de la biodiversidad, además, la manipulación directa de los materiales favorecerá la observación sensorial, el trabajo cooperativo y la creatividad.

Finalmente, cada grupo presentará su “placa en acción” y explicó lo que aprendió. Las exposiciones serán acompañadas por dibujos y posibles frases como: “La tierra tiene capas diferentes”; “la tierra negra es la que más nos da comida.” Estas expresiones espontáneas evidenciarán la apropiación de los conceptos y el valor simbólico que la tierra adquiere en la conciencia infantil.

#### *4.7.3. Aprendizajes y articulaciones pedagógicas*

El taller integrará varias áreas del conocimiento, demostrando que la educación ambiental es, ante todo, un espacio interdisciplinar, por ejemplo, en Producción Agropecuaria, los estudiantes fortalecerán sus conocimientos alrededor de sus cultivos, en Ciencias Sociales, reflexionarán sobre el papel de la tierra en la economía rural y en la organización comunitaria, en Educación Artística, expresaron de manera simbólica su relación con la naturaleza a través de las “placas” y en Ética y Valores, fortalecieron actitudes de respeto, gratitud y responsabilidad ambiental.

Por otra parte, el proceso permitirá afianzar competencias comunicativas, ya que los estudiantes describieran, compararan y argumentaran sus observaciones, aplicadas al lenguaje científico en contextos reales y, en consecuencia, la experiencia reforzará los propósitos del proyecto Saberes y Sabores de mi Tierra, al propiciar un aprendizaje situado, emocional y transformador. Como plantea Martínez Boom (2019), la escuela rural debe ser un espacio donde los estudiantes “aprendan desde su territorio y para su territorio”, y este taller materializará ese principio, pues los niños no solo estudiarán la tierra, sino que la tocarán, la interpretarán y la sentirán como parte de sí mismos.

#### 4.7.4. Evidencias del proceso

Durante la actividad se recopilarán numerosas evidencias pedagógicas y visuales que dan cuenta del desarrollo del taller:

- Fotografías del proceso de recolección y análisis de muestras de suelo.
- Placas artísticas elaboradas por los grupos, acompañadas de descripciones.
- Registros escritos de las observaciones y conclusiones colectivas.
- Fragmentos de los diarios de campo con reflexiones de los estudiantes.

Por consiguiente, todo el material será sistematizado y se encuentra disponible en los anexos del trabajo de grado, constituyendo un testimonio gráfico y narrativo de la vivencia, las imágenes mostraran a los niños en contacto directo con la tierra, sonrientes, curiosos y comprometidos, reafirmando que el aprendizaje cobra sentido cuando se construye desde la experiencia.

#### 4.8. Taller: “Morfología agropecuaria”

El taller “Morfología agropecuaria” constituirá un espacio de aprendizaje integral en el que los estudiantes del Centro Educativo Puerto Lucas profundizaran en la observación del territorio, reconocerán las formas del relieve, los tipos de suelo y las prácticas agropecuarias que definen la identidad productiva de su comunidad donde este taller se desarrollara como continuidad de los anteriores —“Las huellas del agua” y “Las huellas de la tierra”—, pero con un enfoque más técnico y analítico, centrado en comprender cómo la forma del terreno y la composición del suelo influyen en los cultivos y en la organización del paisaje rural.

Además, la actividad buscara generar en los niños una lectura más amplia del espacio, promoviendo la idea de que el territorio no es solo un escenario físico, sino también un sistema

vivo donde interactúan el clima, la vegetación, los animales y las personas, con base a lo dicho por Santos (2000), el territorio es “una construcción social donde el espacio se convierte en lugar, y el lugar en identidad”; desde esta perspectiva, la morfología agropecuaria se convierte en una forma de leer el territorio desde la experiencia.

#### *4.8.1. Propósito pedagógico*

El propósito central del taller será reconocer las características morfológicas y agroecológicas del entorno, comprendiendo su influencia en la producción agrícola local y, asimismo, se pretenderá fortalecer el pensamiento espacial y científico, desarrollando habilidades para observar, clasificar y representar las formas del paisaje rural. Además, la experiencia buscara consolidar actitudes de valoración y cuidado hacia los recursos naturales, evidenciando que la sostenibilidad del campo depende del equilibrio entre el uso del suelo y su conservación.

Como señala Leff (2015), la educación ambiental debe enseñar a los estudiantes a “leer los códigos ecológicos del territorio” para actuar con responsabilidad frente a su manejo, Por ende, el taller se propondrá integrar el conocimiento técnico con el conocimiento vivencial campesino, promoviendo un aprendizaje situado y significativo, en el que los niños reconocerán en su entorno cotidiano un laboratorio natural para explorar, pensar y cuidar.

#### *4.8.2. Desarrollo del taller*

El taller se llevará a cabo en tres fases: observación directa del paisaje, clasificación de formas del relieve y usos del suelo, y representación artística y cartográfica y cada fase combinó la exploración práctica con la reflexión colectiva, de manera que los estudiantes aprendieran tanto de la experiencia como del diálogo.

##### a) Observación del paisaje

En un recorrido guiado por los alrededores del colegio, los estudiantes observarán los diferentes tipos de terreno que conforman la vereda: zonas planas donde se cultiva arroz y maíz, pequeñas lomas con pastizales para el ganado, y partes bajas donde se forman humedales o canales naturales de drenaje, durante el recorrido, se tomaron notas y fotografías que luego sirvieron para analizar cómo el relieve determina los cultivos y las actividades económicas, además, se conversó sobre los cambios visibles en el paisaje: áreas deforestadas, cultivos recientes, zonas en descanso y parcelas en recuperación, la docente promoverá la reflexión sobre el impacto humano en la morfología del territorio, destacando la necesidad de cuidar el suelo para garantizar la fertilidad a largo plazo.

#### b) Clasificación de formas del relieve y usos del suelo

De regreso al aula, los grupos compararán sus observaciones y clasificarán las áreas según el tipo de relieve: plano, ondulado y montañoso, de esta manera, identificarán los principales usos del suelo: agrícola, pecuario, forestal y de conservación y a partir de estos datos, elaborarán un taller morfológico donde relacionarán las formas del terreno con los cultivos predominantes, por ejemplo, en las zonas planas registrarán arroz, yuca y frijol; en las zonas más elevadas, plátano, maíz y piña; y en las orillas del caño, pastos naturales y plantas medicinales. Esta actividad permitirá que los estudiantes comprenderán las interdependencias entre la geografía, la economía y la cultura local, aplicando conceptos de geografía física y social de manera contextualizada, de igual forma, se discutirán los problemas asociados al uso intensivo del suelo, la erosión y la pérdida de nutrientes, promoviendo la conciencia sobre la importancia del manejo sostenible de los recursos.

#### c) Representación artística y cartográfica

Para consolidar los aprendizajes, los estudiantes elaborarán mapas del relieve veredal,

cada grupo representara su interpretación del paisaje, destacaran los cultivos, los cuerpos de agua, los caminos y las viviendas y estas representaciones servirán para fortalecer la comprensión espacial y la expresión simbólica, integrando ciencia y arte en una sola experiencia educativa, durante la exposición de taller los niños explicarán cómo los distintos tipos de terreno determinan los productos que se cultivan y las costumbres alimentarias de las familias.

De este modo, la morfología dejara de ser un concepto técnico para convertirse en un lenguaje de relación entre la naturaleza y la comunidad.

#### *4.8.3. Aprendizajes y articulaciones pedagógicas*

El taller “Morfología agropecuaria” permitirá integrar saberes de diversas áreas del conocimiento:

- En Ciencias Sociales, los estudiantes comprenderán la organización territorial y la interacción entre geografía y cultura.
- En Ciencias Naturales, analizarán los componentes del suelo y su relación con los ecosistemas.
- En Educación Artística, desarrollarán la capacidad de representar visualmente el espacio vivido.
- En Ética y Valores Humanos, reflexionarán sobre la responsabilidad en el uso y cuidado de la tierra.

Además, la experiencia fortalecerá el pensamiento crítico y la observación científica, al mismo tiempo que fomentó la creatividad y la cooperación grupal, este taller lograra justamente eso: conectar la teoría con la práctica, el análisis con la emoción y el conocimiento con la acción y en consecuencia, los estudiantes comprenderán que el territorio no es solo un espacio físico,

sino un organismo vivo en permanente transformación, donde cada relieve, cultivo y camino guarda una historia compartida.

#### *4.8.4. Evidencias del proceso*

Durante el desarrollo del taller se recopilarán diversas evidencias:

- Taller y mapas de la morfología veredal.
- Fichas descriptivas sobre los tipos de suelo y usos del terreno.
- Fotografías del recorrido y de las exposiciones.
- Registros escritos y reflexiones individuales.

Todas estas evidencias se encontraran anexadas al documento final, acompañadas de las observaciones de campo y los comentarios de los estudiantes y en ellas se podrá apreciar el nivel de apropiación del conocimiento, la creatividad en las representaciones y el entusiasmo con que cada niño participó del proceso, de la misma forma, los talleres serán exhibidos durante la Feria Agroescolar “Saberes y Sabores de mi Tierra”, donde los visitantes podrán conocer la riqueza del territorio y el compromiso de los estudiantes con su entorno.

#### *4.9. Feria Agroescolar “Saberes y Sabores de mi Tierra”*

La Feria Agroescolar “Saberes y Sabores de mi Tierra” representara el momento culminante del proceso pedagógico y comunitario desarrollado a lo largo de este proyecto, más que una simple exposición de trabajos, la feria se convertirá en un acto simbólico de encuentro, identidad y orgullo campesino, donde los estudiantes, las familias, los docentes y la comunidad celebraran la vida rural, los frutos de la tierra y los aprendizajes construidos en torno al territorio. Por consiguiente, este evento no solo será una muestra académica, sino también una manifestación de la cultura local y de los valores ambientales trabajados durante todo el

proyecto.

Cada taller —desde “Rostro de mi cuenca”, “Las huellas del agua”, “Las huellas de la tierra” y “Morfología agropecuaria”— se entrelazó en esta feria, dando vida a un espacio en el que los saberes escolares y los saberes comunitarios se unieran en armonía, de igual forma, la feria permitió materializar la pedagogía del territorio en una práctica concreta: aprender haciendo, compartir enseñando y enseñar celebrando, como plantea Freire (1996), la educación solo tiene sentido cuando se construye con los otros, y este evento será precisamente eso: una lección de comunidad, diálogo y esperanza.

#### *4.9.1. Propósito pedagógico*

La Feria Agroescolar "Saberes y Sabores de Mi Tierra" será la razón principal para llevar a cabo el aprendizaje adquirido por los estudiantes sobre el terreno, la producción agropecuaria y la identificación cultural rural, al mismo tiempo, será diseñada para forjar lazos entre la escuela y los vecinos porque se evidencia que la familia es una fuente importante de conocimiento sobre agricultura, alimentación y medio ambiente, así, la feria será una herramienta para culminar y proporcionar validación al entorno educativo, donde los niños podrán articular lo que estaban aprendiendo, expresar sus emociones y reafirmar su pertenencia al entorno rural.

De igual manera, el evento tendrá un aspecto educativo, ya que los estudiantes participaran directamente en la planificación, preparación y presentación de proyectos, como transmite Martínez Boom (2019), la escuela rural no puede ser solo un aula; necesita ser un lugar de interacción sociocultural y la feria lo hará realidad porque llevó la escuela a las puertas de la comunidad.

#### *4.9.2. Fase de capacitación: sembrando la idea*

La feria ya estaría en marcha antes de que realmente tuviera lugar, en la fase de entrenamiento, la maestra dirigirá a los estudiantes para identificar el objetivo del evento, los temas a enseñar y compartir con otros estudiantes lo que estaban aprendiendo, los niños plasmarán ideas, materiales y grupos de trabajarán en una serie de reuniones de planificación participativa que se llevarán a cabo durante varias semanas, se definieran los temas para los stands, exposiciones y muestras de productos agrícolas.

Además, se creará cartel de la feria, carta de invitación y bitácoras de creación para explicar el contenido de cada trabajo, lo que ayudara a mejorar las habilidades de comunicación y el trabajo en equipo, al mismo tiempo, los padres participaran desde el principio, proporcionando conocimientos sobre plantación, cuidado de cultivos y preparaciones tradicionales, su participación en ello es esencial: sirvieran para repartir recetas, productos, semillas y materiales y, a cambio, restablecerán la relación entre la escuela y la comunidad.

#### *4.9.3. Fase de preparación: manos que enseñan y aprenden*

La etapa de preparación será todo emoción. Las aulas se convirtieran en talleres creativos, los pasillos en jardines temporales y las mesas en espacios de trabajo colaborativo, igualmente, se formarán maquetas, murales y exposiciones visuales para mostrar el proceso pedagógico de los talleres anteriores.

En esos días, la escuela dejará de ser solo un lugar para enseñar y se convertirá en un laboratorio comunitario donde aprender será divertido, junto con entusiasmo, cooperación y felicidad, el aprendizaje auténtico, sugiere Dewey (1938), es la unión de la experiencia y la acción, y es aquí donde ocurrió la transición en la práctica: la pedagogía viva, en la que la

preparación es tan importante como la experiencia que compone la feria.

#### *4.9.4. La feria: celebración de saberes, sabores y comunidad*

El día de la feria en sí iniciara desde temprano para reunirse y celebrar, las familias de los estudiantes niños y adolescentes, los visitantes — maestros de otros distritos, vecinos y funcionarios locales — harán visitas a los espacios en dirección a los niños que se enorgullecían de explicar sus proyectos.

Cada puesto representará una parte del proceso educativo: tierra, agua, cultivos, cultura, historia local. Las madres compartirán recetas con la comunidad académica así la feria resultara ser una experiencia multisensorial: se podrá ver, oír, tocar, saborear y sentir el territorio. Esto será un verdadero homenaje al campo, la sabiduría de nuestros ancestros, la fuerza instructiva del trabajo colectivo.

Este gesto simbolizara el contenido más profundo del proyecto: aprender a cuidar la tierra no solo con un par de manos sino también por amor, el conocimiento de las Ciencias Sociales es un encuentro entre lo social y lo territorial, dice Leff, es la educación en acción. La educación de la vida se convertirá en la forma en que las personas aman esta parte de las cosas, y eso fue la feria: un acto de amor pedagógico, como semillas sembradas en una sociedad.

#### *4.9.5. Impacto pedagógico y comunitario*

La influencia de la feria se extenderá incluso más allá de la escuela, Por un lado, la autoestima de los estudiantes se verá reforzada al sentirse activos en su propio aprendizaje, por otro lado, los padres se reconocerán a sí mismos como portadores de conocimientos valiosos, reafirmando su papel educativo dentro de la comunidad, aún más: la escuela se consolidó como un espacio de diálogo, cooperación y orgullo local.





El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de la implementación de la propuesta pedagógica Saberes y Sabores de mi Tierra, los hallazgos se organizaron de acuerdo con los objetivos específicos de la investigación y con los ejes temáticos que emergieron durante el proceso: los saberes gastronómicos y agropecuarios; la relación de los estudiantes con el territorio y la comunidad; los aprendizajes pedagógicos alcanzados; y las reflexiones surgidas en el ejercicio de sistematización.

Los resultados que aquí se presentan nacen de los diarios de campo, los talleres, las conversaciones espontáneas, las fotografías, los trabajos escolares y, sobre todo, de las voces de los propios estudiantes, que fueron las que dieron sentido a todo el proceso. En total participaron 28 estudiantes, correspondientes a los grados del aula multigrado, a lo largo de la intervención se desarrollaron nueve talleres pedagógicos, distribuidos entre actividades de mapeo, observación del paisaje, reconocimiento de cultivos, exploración de la cuenca y producciones artísticas. Cada taller tuvo una duración aproximada de 90 minutos, y se realizaron durante un período de seis semanas consecutivas.

Del proceso emergieron cuatro categorías principales:

- saberes campesinos y gastronómicos,
- relación con el territorio y la cuenca,
- aprendizajes pedagógicos y dinámicas de aula,
- participación familiar y comunitaria.

#### 5.1. Saberes gastronómicos y agropecuarios: reconocimiento y apropiación del territorio.

Uno de los resultados más significativos fue descubrir que los estudiantes ya poseían un

conocimiento profundo sobre su territorio, especialmente en todo lo relacionado con los cultivos, los alimentos y las prácticas que sus familias realizan a diario. Durante el taller Productos agrícolas y mapeo de mi vereda, los niños no solo nombraron los cultivos, sino que explicaron cómo se siembra cada uno, cuándo se corta y para qué sirve. Varias veces usaron frases como “en mi casa lo hacemos así” o “mi mamá dice que...”, demostrando que su relación con la tierra no es académica: es vivida.

Una niña, mientras dibujaba el mapa de la vereda, comentó algo que marcó profundamente el ejercicio:

“La comida que hacemos en la casa también cuenta como saber. Yo pensé que eso no era aprender.” (Estudiante, taller mapeo de mi vereda, 2024)

Esta frase evidenció que, antes de la intervención, muchos estudiantes no reconocían que lo que sabían por tradición tenía valor escolar. La gastronomía se convirtió entonces en un puente entre la escuela y la casa. Hablar de plátano, yuca, maíz, pescado o arepas no era solo referirse a alimentos, sino a la historia de sus familias, a la memoria de sus abuelos y a la forma como han aprendido a relacionarse con el territorio desde pequeños.

El proyecto reveló que el aprendizaje se vuelve más profundo cuando se parte de aquello que los estudiantes ya dominan y que forma parte de su identidad. Los talleres relacionados con los cultivos locales, el mapeo veredal y las prácticas culinarias permitieron identificar los saberes previos de los estudiantes y la manera como estos se articulan con su vida cotidiana. La gastronomía se configuró como un eje central para comprender cómo las familias transmiten conocimientos sobre el uso del suelo, la siembra, la preparación de alimentos y el aprovechamiento de los recursos del territorio. Durante el taller Productos agrícolas y mapeo de mi vereda, los niños y niñas clasificaron cultivos, ubicaron zonas productivas de la vereda y

explicaron la importancia de cada alimento en la dieta familiar, este ejercicio evidenció que los saberes agrícolas no solo hacen parte de su cotidianidad, sino que constituyen un conocimiento práctico, heredado y profundamente arraigado en su identidad campesina.

Los productos creados —fichas ilustradas, mapas colectivos y exposiciones orales— mostraron un manejo espontáneo de información sobre ciclos de siembra, usos de la tierra y transformaciones básicas de los alimentos, la participación en la Feria Agroescolar reforzó dicho aprendizaje, pues los estudiantes expusieron con claridad los procesos que se llevan a cabo en sus hogares y el valor de los alimentos locales para la comunidad, estos resultados demuestran que los saberes gastronómicos y agropecuarios son un punto de partida legítimo y valioso para el aprendizaje escolar, pues permiten vincular el currículo con la vida cotidiana y fortalecer la valoración de la cultura campesina.

## 5.2. Relación con el territorio, la cuenca y la comunidad

El desarrollo de los talleres orientados al reconocimiento de la cuenca del Caño Sardinata y del paisaje rural permitió que los estudiantes construyeran una comprensión más amplia, profunda y crítica de su entorno, más allá de la observación directa, el proceso generó un diálogo permanente entre la experiencia cotidiana y los saberes escolares, lo que favoreció la formación de una lectura territorial que integra elementos ecológicos, culturales y comunitarios.

Durante las socializaciones, varios estudiantes expresaron, con sus propias palabras, preocupaciones relacionadas con la disminución del caudal en verano, la contaminación por residuos domésticos y el impacto de la deforestación en el clima de la vereda, estas reflexiones, registradas en los diarios de campo, muestran una comprensión ambiental que va más allá de lo memorístico, no repiten un discurso aprendido; interpretan su realidad desde lo vivido y lo contrastan con lo trabajado en el aula. A medida que avanzaban los obrajes, especialmente los

relacionados con la cuenca del Caño Sardinata, se hizo evidente que los niños comenzaban a comprender la importancia del agua y del paisaje más allá de lo que ya sabían por experiencia.

En el taller Rostro de mi cuenca, por ejemplo, un estudiante dijo al observar un mapa:

“Yo no sabía que mi casa quedaba en la parte alta. Entonces lo que hacemos allá afecta a los demás abajo.” (Estudiante, taller Rostro de mi cuenca,2024)

Esa reflexión, sencilla pero poderosa, mostró que el ejercicio despertó una mirada más crítica y consciente sobre su relación con el territorio.

La mayoría de los estudiantes reconoció cambios en el caño: cuando sube, cuando baja, cuándo el agua se pone turbia o limpia, y qué actividades lo afectan. Lo que antes era “normal” empezó a ser interpretado con una intención pedagógica.

La propuesta también fortaleció la relación entre la escuela y la comunidad. Varios padres participaron en las conversaciones sobre el agua, compartieron experiencias y explicaron cómo ha cambiado el caño con los años. Esto construyó un diálogo intergeneracional que no siempre ocurre de manera espontánea, pero que surgió gracias al proyecto.

El taller Rostro de mi cuenca se convirtió en un espacio clave para este propósito, por medio del del dibujo, la representación gráfica y la conversación orientada, los estudiantes lograron reconstruir colectivamente la cuenca tal como la perciben y la viven, sus dibujos, lejos de ser simples ilustraciones, reflejaron conocimientos adquiridos en sus hogares, como el reconocimiento de afluentes, zonas de cultivo, áreas de pastoreo y puntos donde el agua se estanca o disminuye, esta representación visual permitió evidenciar que los niños poseen una percepción clara del territorio como sistema interconectado, donde el agua articula la vida, la producción y los vínculos entre familias.

El taller Las huellas de la tierra complementó esta mirada, allí, los estudiantes reconocieron la tierra como un cuerpo vivo que sostiene no solo cultivos, sino memorias familiares y prácticas productivas que han pasado de generación en generación, la observación de muestras de suelo, las conversaciones sobre el trabajo agrícola y el análisis de los mapas veredales posibilitaron identificar diferencias entre suelos fértiles, suelos erosionados y zonas en recuperación.

Este proceso formativo permitió que los estudiantes establecieran relaciones espontáneas entre lo que ocurre en el territorio y su calidad de vida: asociaron la compactación del suelo con la disminución de la producción, la pérdida de vegetación con el aumento del calor y la contaminación del agua con enfermedades o dificultades para cocinar y regar cultivos. Tales asociaciones evidencian que los niños empiezan a comprender que el territorio no es un espacio ajeno o meramente geográfico, sino la base material y simbólica de su existencia.

En definitiva, el diálogo con la comunidad —implícito en relatos, anécdotas familiares y participación en la feria agro escolar— fortaleció la relación de los estudiantes con su vereda, al narrar historias de sus abuelos, explicar cómo se siembra en sus fincas o describir cómo recuperan el agua lluvia, demostraron que la escuela puede convertirse en puente entre saberes tradicionales y conocimientos escolares, potenciando una educación situada, viva y relevante.

En síntesis, la propuesta permitió que los estudiantes reconocieran la cuenca, la tierra y los cultivos como parte de un territorio que habitan, transforman y deben cuidar. Su relación con el entorno se volvió más consciente, crítica y afectiva, dando sentido al propósito central del proyecto: formar sujetos que entienden y valoran la tierra que los sostiene.

### 5.3. Resultados pedagógicos y aprendizajes logrados

La implementación de la propuesta generó avances significativos en el desarrollo de los

estudiantes, tanto en el plano cognitivo como en el actitudinal, social y ético, estos aprendizajes no surgieron de actividades aisladas, sino de un proceso continuo en el que cada taller aportó elementos que se articularon de manera progresiva.

Desde el plano cognitivo, los estudiantes fortalecieron habilidades de observación detallada, análisis comparativo, clasificación, organización de información y representación gráfica. Las actividades de cartografía permitieron que adquirieran nociones espaciales como ubicación, distancia, proporción y dirección, del mismo modo, los ejercicios sobre cultivos y suelos favorecieron la comprensión de categorías propias de las ciencias naturales, como fertilidad, humedad, textura, ciclo productivo y biodiversidad.

La propuesta también tuvo un impacto relevante en el desarrollo del lenguaje oral y escrito, durante las socializaciones y exposiciones, los estudiantes aprendieron a argumentar, describir procesos, explicar fenómenos y relatar experiencias familiares de manera más clara y estructurada, esta mejora en sus capacidades comunicativas estuvo acompañada de un aumento en la seguridad personal y la disposición a participar.

En el plano actitudinal, los estudiantes demostraron un creciente sentido de pertenencia hacia su territorio y orgullo por su identidad campesina, este cambio fue evidente cuando explicaban la importancia de los cultivos locales, el trabajo de sus padres y la relevancia de prácticas tradicionales como el uso eficiente del agua o la rotación de cultivos. Muchos verbalizaron, de forma espontánea, su deseo de seguir aprendiendo para “ayudar a la finca”, “cuidar el agua” o “sembrar mejor”, lo cual muestra que el aprendizaje adquirió sentido para su vida.

El componente ético también tuvo una evolución significativa, los estudiantes reconocieron la necesidad de proteger el suelo, conservar el agua y evitar prácticas que

deterioran el ambiente, esta conciencia se manifestó en compromisos expresados durante los talleres, como evitar botar basura en la quebrada, reducir quemas o cuidar los árboles cercanos a la escuela, aunque son acciones sencillas, reflejan un proceso formativo que potencia la responsabilidad y la sensibilidad ambiental.

Las actividades se articularon directamente con los ejes del currículo de Ciencias Sociales y Educación Ambiental, además de contribuir al desarrollo de competencias comunicativas y artísticas. Desde un enfoque interdisciplinar, los estudiantes aprendieron a reconocer las interdependencias entre naturaleza, sociedad y economía, comprendiendo que el bienestar de la comunidad depende del equilibrio entre la producción y la conservación y de igual manera, el taller fortalecerá el sentido de cooperación y respeto mutuo, valores que son esenciales en la vida rural, como señala Martínez Boom (2019), la escuela rural debe ser un espacio donde los estudiantes comprendan su papel como agentes transformadores del territorio, capaces de cuidar y valorar los recursos de su entorno.

En términos cognitivos, los niños desarrollaron nociones de ubicación espacial, manejo de información y clasificación de cultivos, seguidamente en términos actitudinales, manifestaron orgullo por su identidad campesina y respeto por el trabajo de sus padres y por último en términos éticos, asumieron el compromiso de proteger el suelo y el agua como bienes comunes.

Durante el desarrollo de los talleres se evidenciaron aprendizajes en distintos niveles, desde lo conceptual, los niños comprendieron las etapas del ciclo del agua y las causas de su contaminación, lo procedimental, adquirieron habilidades para observar, registrar y representar fenómenos naturales y por último desde lo actitudinal, fortalecieron valores de respeto, empatía y compromiso ambiental, ahora bien, el taller permitió articular distintas áreas del conocimiento.

En Ciencias Naturales, se profundizó en los estados del agua y su papel en el ecosistema.

En Ciencias Sociales, se reflexionó sobre la importancia del agua en la organización territorial y la agricultura.

En Educación Artística, se promovió la expresión simbólica y emocional.

Y en Ética y Valores, se construyó una ética del cuidado, inspirada en la reciprocidad entre las personas y la naturaleza.

Como señala Escobar (2016), ‘pensar con la tierra implica reconocer que “la vida se teje en múltiples escalas de relación”; así, cada gota de agua que fluye por la vereda es también una lección de interdependencia y respeto.

En resumen, en el plano social, la propuesta fortaleció la colaboración entre pares, las actividades grupales exigieron organización, diálogo y toma de decisiones compartidas, lo que contribuyó al desarrollo de habilidades de convivencia, escucha activa y resolución de conflictos, en conjunto, estos resultados evidencian que la propuesta no solo enriqueció los conocimientos de los estudiantes, sino que también promovió una formación integral que articula saber, identidad y compromiso con el territorio. La experiencia confirmó los principios de la pedagogía del territorio, en tanto que el entorno local no fue solo un contenido, sino el punto de partida para observar, interpretar y reflexionar sobre la vida cotidiana. La escuela se integró al paisaje, y el paisaje entró en la escuela, permitiendo que los estudiantes aprendieran desde la realidad de su comunidad y no desde modelos descontextualizados

#### 5.4. Resultados comunitarios y participación familiar

La propuesta Saberes y Sabores de mi Tierra no solo generó aprendizajes en los estudiantes, sino que también fortaleció la relación entre la escuela, las familias y la comunidad campesina, la participación de los padres y cuidadores se convirtió en un elemento fundamental

para comprender cómo circulan los saberes agrícolas y gastronómicos en la vereda, y cómo estos se transmiten de generación en generación, a medida que avanzaban los talleres, la presencia de la comunidad se hizo más evidente, las familias aportaron productos agrícolas, compartieron relatos de sus prácticas cotidianas y colaboraron en actividades como la identificación de cultivos y la recolección de muestras de suelo, estos aportes permitieron enriquecer el trabajo pedagógico, pues acercaron a los estudiantes a conocimientos que difícilmente podrían obtener únicamente desde la escuela.

La Feria Agroescolar constituyó el punto de mayor interacción entre escuela y comunidad, durante este evento, los estudiantes presentaron los mapas, fichas, dibujos y relatos contruidos a lo largo del proyecto, las familias escucharon sus explicaciones, preguntaron por los procesos de siembra, comentaron sobre los cambios ambientales que han percibido en la vereda y reafirmaron la importancia de enseñar desde el territorio, muchos expresaron orgullo al ver que sus hijos valoraban las prácticas agrícolas que ellos mismos han enseñado desde la infancia. Una madre comentó ese día:

“Yo pensé que lo que hacemos en la casa era solo oficio. Hoy veo que también es enseñanza.” (Madre de familia, feria agroescolar,2024)

La feria dejó frutos concretos:

- un huerto escolar que los niños siguen cuidando,
- grupos de estudiantes interesados en proteger las fuentes de agua,
- mayor comunicación entre la escuela y la comunidad,
- reconocimiento de la identidad campesina como saber válido y necesario.

En pocas palabras, la escuela dejó de ser un lugar aislado y se convirtió en un punto de

encuentro cultural y educativo.

Este intercambio generó un reconocimiento mutuo: los estudiantes valoraron el saber campesino como conocimiento esencial para la vida, y las familias comprendieron que la escuela puede ser un espacio donde sus saberes se validan, se dignifican y se articulan con nuevos aprendizajes, así, la institución educativa dejó de percibirse únicamente como espacio académico y se transformó en un escenario de encuentro comunitario.

También se observaron transformaciones en la participación familiar, algunos padres que por lo general no asistían a actividades escolares se involucraron en la feria o en los talleres previos, motivados por el interés que mostraban sus hijos y por la relación directa entre las actividades y su vida cotidiana. Esta participación fortalece el tejido social de la vereda y contribuye a consolidar una cultura escolar más abierta y dialogante.

En síntesis, los resultados comunitarios muestran que la propuesta favoreció la construcción de vínculos más estrechos y significativos entre la escuela y las familias, promoviendo un diálogo de saberes que enriquece los procesos educativos y revaloriza la identidad campesina, el involucramiento de la comunidad permitió que el aprendizaje trascendiera el aula y se proyectara como práctica colectiva, fortaleciendo el sentido de pertenencia y el compromiso con el territorio.

#### 5.5. Sistematización y reflexión investigativa

La sistematización de la experiencia permitió analizar de manera rigurosa el proceso educativo vivido y comprender cómo cada actividad aportó a la construcción de aprendizajes significativos, la reflexión investigativa no se limitó a describir los talleres, sino que buscó interpretar lo ocurrido para extraer lecciones pedagógicas, metodológicas y territoriales.

El análisis de los diarios de campo permitió identificar patrones de participación, evolución de saberes y cambios en la percepción que los estudiantes tienen de su entorno, se observó que al inicio del proyecto describían el territorio desde elementos aislados —la finca, el potrero, la quebrada— mientras que, conforme avanzaron los talleres, comenzaron a comprenderlo como un sistema integrado donde los recursos naturales, las prácticas agrícolas y la vida comunitaria están estrechamente vinculados.

La revisión de los productos escolares (dibujos, mapas, fichas, relatos y fotografías) evidenció una progresión en la calidad de las representaciones y en la profundidad de sus explicaciones. Los primeros trabajos se caracterizaron por descripciones simples, mientras que los últimos mostraron mayor precisión, uso de lenguaje técnico apropiado para su nivel y una capacidad creciente para vincular saberes familiares con conocimientos aprendidos en la escuela.

La reflexión investigativa también permitió reconocer la importancia de integrar el territorio como eje articulador del currículo, la apropiación lograda por los estudiantes, su motivación y la pertinencia de los aprendizajes sugieren que una educación contextualizada tiene mayor impacto en poblaciones rurales, pues responde a sus necesidades reales y respeta la cultura campesina como fuente legítima de conocimiento.

Por último, el proceso de sistematización mostró que la propuesta contribuyó a consolidar una visión de la escuela rural como espacio dinámico, abierto al diálogo de saberes y comprometido con la formación de sujetos capaces de comprender y transformar su realidad, este hallazgo refuerza la pertinencia de proyectos pedagógicos centrados en el territorio y permite proyectar nuevas estrategias educativas para fortalecer la identidad y el arraigo de las comunidades rurales.



**6. CAPÍTULO VI.  
CONCLUSIONES Y  
RECOMENDACIONES**

### 6.1. Síntesis conclusiva

Los resultados obtenidos permiten concluir que:

- La gastronomía y los saberes agrícolas constituyeron una vía efectiva para identificar, valorar y fortalecer los conocimientos previos de los estudiantes:

Se consolida como un eje transversal de la intervención, funcionando como una vía efectiva para identificar, valorar y fortalecer los conocimientos previos de los estudiantes. Más allá de una simple actividad práctica, esta estrategia se convirtió en un instrumento mediador que permitió diagnosticar el bagaje cultural que los alumnos traían de sus hogares.

Esto se logró mediante la integración sistemática de las prácticas agropecuarias propias del territorio del Caño Sardinata, vinculándolas directamente con la transformación de la materia prima en recetas locales tradicionales dentro del contenido curricular. Al convertir el fogón, la huerta y la cuenca en laboratorios de aprendizaje, se facilitó que los estudiantes conectaran conceptos teóricos con su realidad inmediata. Esta contextualización no solo hizo el aprendizaje más significativo, sino que dignificó el saber campesino, permitiendo que el estudiante se reconozca como sujeto portador de conocimientos valiosos para su comunidad.

- Los talleres facilitaron la comprensión del territorio como espacio ecológico, cultural y productivo:

Los talleres pedagógicos se consolidaron como espacios de reflexión crítica que facilitaron la comprensión integral del territorio, entendiéndolo no como un área geográfica estática, sino como un espacio dinámico ecológico, cultural y productivo- El uso de la cartografía social como metodología de trabajo de campo fue determinante para este logro, ya que permitió que los alumnos trascendieran la observación superficial.

A través de este ejercicio, los estudiantes lograron mapear con precisión los recursos naturales y la biodiversidad local, pero también identificar y localizar los significados culturales, históricos y memorias colectivas que otorgan una identidad única al Caño Sardinata. Este proceso de representación gráfica permitió que el grupo comprender las interdependencias entre la preservación del ecosistema y la sostenibilidad de sus prácticas productivas tradicionales. Al plasmar sus realidades en el mapa, los estudiantes dejaron de ser espectadores de su entorno para reconocerse como actores claves en la construcción y defensa de su territorio.

- Se evidenciaron avances en habilidades de análisis, observación, representación gráfica y comunicación oral:

Logrando una evolución en sus procesos cognitivos de análisis y comunicación de los estudiantes, en consecuencia, una evolución en sus procesos cognitivos superiores, El ejercicio de interpretar el paisaje local fomentó que los estudiantes pasaran de una observación pasiva-limitada a la descripción de elementos aislados- a una interpretación crítica y sistemática de su

entorno.

Este cambio de perspectiva permitió que los alumnos identificaran tensiones, cambios y potencialidades en su entorno, lo que a su vez fortaleció sus capacidades de argumentación. En las actividades colectivas, se observó una mejora sustancial en la expresión oral; los estudiantes no solo reportaron hallazgos, sino que defendieron posturas y articularon sus propias vivencias con los conceptos geográficos y sociales trabajados.

- Los estudiantes desarrollaron actitudes de pertenencia y compromiso con el cuidado del ambiente:

El desarrollo de actitudes de pertenencia y compromiso ambiental fue notable, marcando una transición desde una visión utilitarista hacia una conciencia ecológica territorial. Durante la intervención, se observó que los estudiantes pasaron de percibir el medio ambiente como un recurso ajeno o inagotable a entenderlo como un componente esencial de su patrimonio vivo.

Esta nueva sensibilidad se reflejó al vincular el equilibrio ecosistémico con su propia calidad de vida y su identidad campesinas, el compromiso ambiental dejó de ser una imposición académica para convertirse en una responsabilidad ética asumida voluntariamente, evidenciando que el aprendizaje situado logra transformar la relación entre el sujeto y su entorno natural.

- La participación de las familias fortaleció la relación escuela–comunidad y contribuyó a resignificar el papel de la escuela rural:

La participación de las familias se consolidó como el pilar fundamental que fortaleció la relación escuela-comunidad, permitiendo una transición de una institución cerrada a una de puertas abiertas al territorio. Al involucrar formalmente a los padres y cuidadores no solo como espectadores, sino como portadores legítimos de saber, se logró resignificar el papel de la escuela rural.

Este enfoque transformó el aula en un centro de diálogo intergeneracional, donde el conocimiento técnico se nutrió de la experiencia empírica de los mayores, validando y dignificando la cultura campesina como un currículo vivo. Este vínculo no solo mejoró el acompañamiento pedagógico en el hogar, sino que devolvió a la comunidad un sentido de propiedad sobre la escuela, entendiéndola ahora como un espacio de resistencia cultural y de construcción colectiva de identidad, donde el saber del campo tiene el mismo valor científico social que el saber escolarizado.

En conjunto, la propuesta demostró que la educación contextualizada y basada en el territorio potencia aprendizajes significativos, fortalece la identidad campesina y promueve una conciencia ecológica y comunitaria necesaria para la vida en el campo.

## 6.2. Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos y de la experiencia vivida, se proponen las siguientes recomendaciones pedagógicas y comunitarias:

1. Continuar fortaleciendo la pedagogía del territorio como eje del currículo rural.
2. Se sugiere que la escuela mantenga espacios de aprendizaje al aire libre, huertos escolares, rutas ecológicas y ferias campesinas que promuevan la enseñanza desde la experiencia.
3. Incorporar el saber campesino en la planeación curricular.

Los contenidos escolares deben dialogar con las prácticas locales de siembra, conservación del agua y cuidado de los ecosistemas. Este reconocimiento dignifica la cultura rural y la integra al conocimiento científico.

4. Promover proyectos comunitarios intergeneracionales.

La participación de padres y abuelos en las actividades escolares refuerza los vínculos de pertenencia y la transmisión de valores ecológicos.

5. Fortalecer la formación docente en educación ambiental y ruralidad.

Es fundamental que los maestros cuenten con herramientas metodológicas para trabajar desde la pedagogía del territorio, fomentando la investigación-acción y el trabajo interdisciplinario.

6. Sistematizar y compartir la experiencia.

Publicar, presentar y divulgar los resultados de este proyecto en encuentros académicos o

comunitarios puede inspirar a otras instituciones rurales a desarrollar iniciativas similares.

7. Consolidar la Feria Agroescolar como una tradición institucional. Este espacio debe mantenerse como una celebración anual del conocimiento local, la producción agrícola y las relaciones con el entorno natural.

### 6.3. Reflexión final

Como resultado, los participantes dejaron su huella, después de todo el siguiente proyecto, Saberes y Sabores de Mi Tierra. Habían aprendido a ver el mundo con ojos nuevos, a apreciar lo que de otro modo había pasado desapercibido, y a darse cuenta de que la tierra, el agua y las semillas también son maestras. En el corazón estaba la idea de que la educación rural no debería simplemente imitar el ethos urbano del pasado, sino más bien construir sus propios caminos basados en la identidad, la autonomía y la cooperación. La maestra, por su parte, reafirmó su vocación de enseñar con amor, escucha y esperanza. Como ha observado Escobar (2016), “sentipensar con la tierra es aprender a vivir con ella”, y fue en gran medida lo que se logró: un currículo que enseña a pensar a través del sentir, y a sentir a través del pensar. Finalmente, este trabajo no es un ciclo terminado, sino una especie de nueva etapa de compromiso con la vida, el territorio y la educación como un acto de siembra. Porque enseñar puede, como las semillas, germinar cuando se planta con raíces, afecto y propósito.

## 7. Referencias Bibliográficas.

- Denzin , N., & Lincoln, Y. (2018). Manual de investigación cualitativa. Chicago: McGraw-Hill.
- Flick, U. (2018). El diseño de Investigación Cualitativa. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Hernández Sampieri, R., & Baptista , M. (2022). Metodología De La Investigación Sexta Edición. México D.F.: Mcgraw-hill / Interamericana Editores, S.A. DE C.V.
- Martínez Boom, A. (2019). Educación, cultura y territorio: ensayos para pensar la escuela rural colombiana. . Universidad Distrital Francisco José de Caldas., 50.
- McTaggart, R. (2005). Pagartículoatory a investigación De Acción - Comunicativo A acción y la esfera pública. Australia: Universidad de Deakin Prensa.
- Asociación Médica Mundial (AMM). (2013). Declaración De Helsinki De La AMM – Principios Éticos Para Las Investigaciones Médicas Con Participantes Humanos. Brasil: Organización Panamericana de la Salud.
- Ausubel, D. P. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Madrid: Alianza Editorial.
- Barragán Muñoz, L. (2018). Cartografías participativas y educación ambiental: el mapa como herramienta pedagógica. Bogota: Revista Colombiana de Educación Ambiental.
- Boelens, R. (2014). Cultural politics and the Hydrosocial cycle: Water, power and identity in the. Geoforum., 234-247.
- Bonilla, E. &. (2020). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Norma., 50.
- Bruner. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. Madrid: Alianza Editorial.
- Cely, R. &. (2020). Educación ambiental y pedagogías rurales en Colombia: experiencias y desafíos. Revista Educación y Ciudad.
- CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe). . (2019). Educación rural y desarrollo sostenible en América Latina. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cosgrove, D. (2002). Observando la naturaleza: el paisaje y el sentido europeo de la vista Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles., 63-89.
- DANE. (2023). Resultados para población campesina . Obtenido de Encuesta Nacional de

- Calidad de Vida (ECV) 2023:  
<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/ECV/bol-campesinos-ECV-2023.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Filosofía y Exigencias de la Educación*. Revista Educación y Pedagogía Nos, 50.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación acción* (1ª ed.). Madrid: Morata.
- Escobar, A. (2016). *Sentipensar con la Tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones UNAULA., 1.
- Estrada, M. (2021). Educación ambiental y prácticas comunitarias: el territorio como aula viva. . Revista Latinoamericana de Estudios Educativos,, 95-112.
- FAO (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura). (2014). *La agricultura familiar y el desarrollo sostenible en América Latina*. Roma.
- Forero. (2019). La educación rural “no es un concepto urbano”. Vicerrectoría Académica de la Universidad de La Salle, 1. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7530247>
- Freinet, C. (1974). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Editorial Laia., 30.
- Freire, P. . (1996). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. . México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, 15.
- Hammersley, M. , & Atkinson, P. . (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. . Barcelona: Paidós.
- Harvey, D. (2003). *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid, 10-11.
- IDEAM. (2021). *Informe Condiciones Hidrometeorológicas Actuales*. Obtenido de [https://www.ideam.gov.co/sites/default/files/prensa/boletines/2025-08-03/0587\\_bch\\_agosto\\_03\\_2025\\_0600.pdf](https://www.ideam.gov.co/sites/default/files/prensa/boletines/2025-08-03/0587_bch_agosto_03_2025_0600.pdf)
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- LEE, Pontificia Universidad Javeriana. (9 de Julio de 2024). *Calidad Educativa en Zonas Rurales de Colombia: Un Camino por Recorrer*. Obtenido de Informe análisis estadístico LEE: <https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/INFORME98->

Educacio%CC%81n-rural+LEE2024.pdf

- Leff, E. (2015). *Saber ambiental: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*. México: Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. R. (2011). Educación popular ambiental y construcción de territorio. . *Polisemia: Revista Polisemia*, 7(13), 45–58.
- Ministerio Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*. Bogota: El Congreso De La República De Colombia.
- Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible. (2020). *La Gestión Integral del Recurso Hídrico define la cuenca hidrográfica. Planificación de Cuencas Hidrográficas*. Obtenido de <https://archivo.minambiente.gov.co/index.php/gestion-integral-del-recurso-hidrico/planificacion-de-cuencas-hidrograficas/cuenca-hidrografica>
- Morin, E. (2000). *Los Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia : Unesco .
- Noguera, P. &. (2019). *Prácticas pedagógicas rurales y sostenibilidad ambiental*. . *Educación y Territorio* 8(2), 77–94.
- Santos, B. d. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio: técnica y tiempo, razón y emoción*. São Paulo: Hucitec., 5.
- Secretaría de Educación de Colombia. (2020). *Lineamientos pedagógicos para la educación rural y ambiental*. Bogotá: MEN.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. . Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Taylor, S. , & Bogdan . (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Toledo, V. M. (2003). *Ecología, espiritualidad y conocimiento: de la sociedad del riesgo a la sociedad sustentable*. . México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Torres, A. (2018). Educación rural en Colombia: desafíos para la escuela campesina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(2), , 55–73.
- UNESCO. (2017). *Educación para el desarrollo sostenible: guía de implementación para docentes*. París:. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la

Ciencia y la Cultura.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

## 8. Anexos

Anexo 1. Registro fotográfico general del proyecto.

Anexo 2. Taller Rostro de mi cuenca: dibujos, murales y reflexiones estudiantiles.

Anexo 3. Taller Las huellas del agua: maquetas, registros y socializaciones.

Anexo 4. Taller Las huellas de la tierra y Placas en acción: productos artísticos y pedagógicos.

Anexo 5. Taller Productos agrícolas y mapeo de mi vereda.

Anexo 6. Taller Morfología agropecuaria: relieves, maquetas y presentaciones.

Anexo 7. Feria Agroescolar “Saberes y Sabores de mi Tierra”: fotografías, murales y testimonios.

Anexo 8. Instrumentos y guías metodológicas aplicadas.

Anexo 9. Evaluaciones, reflexiones y diario pedagógico.

Nota: Todas las evidencias gráficas, testimoniales y documentales se encuentran archivadas digitalmente en el siguiente enlace:

<https://drive.google.com/drive/folders/1pI1EAptZndiayUHT3JGIEEMeNAj1ZECE?usp=sharing> (2025).