Recuperando prácticas agrícolas: una propuesta para aportar a una cultura de Soberanía Alimentaria con niños y niñas de la Escuela Rural General Santander de Zipacón

Presentado Por:
Brenda Ibañez 20121187021
Yenni Lagos 20122187211
Gloria Mojica 20122187101

Tutor:
Jhon Edgar Castro Montaña

Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Facultad Ciencias y Educación
Lic. Pedagogía Infantil
Bogotá D, C.

Tabla de Contenido

Introducción

1. Planteamiento del Problema
Pregunta problema
1.1. Justificación
2. Objetivos
2.1 Objetivo General
2.2 Objetivos Específicos

3. Posibilidades de educación en soberanía alimentaria con las infancias rurales: algunos referentes conceptuales
3.1. Una educación que favorezca la construcción de una soberanía alimentaria
3.2. Recuperación de prácticas agrícolas: Contextos sociales, familiares y escolares
3.3. Posibilidades de complejización de prácticas agrícolas en el contexto escolar

4. Propuesta Metodológica
4.1 Ruta Metodológica
4.2 Técnicas de recolección de información

5. Reconstruyendo la experiencia: nuestras prácticas agrícolas contribuyen a una cultura de soberanía alimentaria
5.1. Prácticas agrícolas en los contextos sociales, escolares y familiares en los cuales conviven los niños y las niñas
5.2. Complejizando prácticas agrícolas para contribuir a una cultura de soberanía alimentaria

6. Conclusiones

7. Referencias

Introducción

El presente documento, da cuenta del proceso que se ha llevado a cabo en este proyecto de investigación, en donde se realizó una contextualización del planteamiento del problema, el cual se fundamentó a partir de la investigación de los Movimientos Sociales Campesinos que se han organizado en toda América Latina en defensa de sus territorios y prácticas agrícolas; para esto, se hizo necesario rastrear los mecanismos que se han implementado desde el sistema capitalista para industrializar el sector rural, a través de políticas neoliberales como la reforma agraria que ha modificado las dinámicas del campo, la relación del hombre con la tierra, las cuales trae consigo otras maneras de ser agricultor, en donde, esas políticas terminan siendo un genocidio para la madre tierra y para la autonomía de las y los campesinos, es desde allí, que creemos pertinente agenciar acciones pedagógicas que aporten hacia una Cultura de la Soberanía Alimentaria.

Este cambio de las prácticas agrícolas, ha afectado negativamente el suelo fértil y los ecosistemas en distintas partes del país, lo cual se ve reflejado en regiones particulares como el municipio de Zipacón, donde se están desarrollando estas nuevas dinámicas en la agricultura, que han condicionado las formas de ejercer el trabajo de la tierra trayendo consigo el uso de plaguicidas, herbicidas y otros químicos que afectan el suelo y los ecosistemas. Esto ha hecho que la economía de las familias campesinas se vea afectada y que su diversidad agrícola poco a poco se vaya perdiendo.

En este sentido, la Escuela Rural General Santander de Zipacón hizo evidente cómo las implicaciones de este tipo de prácticas industrializadas han afectado las prácticas agrícolas tradicionales de este Municipio; esto se evidenció en un primer acercamiento con las niñas y los niños del ciclo I y II de esta Escuela al preguntarles ¿Qué prácticas agrícolas conocían?

A partir de las observaciones e interacciones que se dieron surgió la siguiente pregunta problema: **¿Cómo la recuperación de prácticas agrícolas con niñas y niños de la Escuela Rural General Santander de Zipacón aporta a una cultura de la Soberanía Alimentaria?**

El desarrollo de las posibilidades de educación en soberanía alimentaria con Las infancias rurales, se tiene en cuenta categorías conceptuales que fueron relevantes para nutrir como: **una educación que favorezca la construcción de una cultura de soberanía alimentaria**, en esta se desarrolla la articulación de la pedagogía rural y el concepto de escuela nueva en pro de la formación de niñas y niños rurales, es así como surge la triada entre niño campesino, escuela rural y docentes quienes deben estar contextualizados de las prácticas que emergen en los diferentes contextos del territorio. **Recuperación de prácticas agrícolas: Contextos sociales, familiares y escolares,** esta categoría reúne las formas en que convergieron los contextos en los cuales estuvieron inmersos las niñas y los niños para determinar las acciones que se llevarán a cabo con el fin de recuperar prácticas agrícolas orientadas a una cultura de soberanía alimentaria, donde se hizo énfasis en los saberes de los actores del territorio como los padres y madres de familia, estudiantes, maestras titulares y

vecinos de la Escuela. **Posibilidades de complejización de prácticas agrícolas en la Escuela General Santander de Zipacón**, la recuperación de prácticas agrícolas fue una herramienta de empoderamiento para las niñas y los niños frente a su territorio, donde sus dinámicas sociales, familiares y escolares contribuyeron hacia la complejización de las prácticas agrícolas, este proceso fue guiado por las docentes a partir de diferentes acciones pedagógicas que contribuyeron a una cultura de soberanía alimentaria desde el contexto escolar.

Estas categorías fueron las que guiaron la sistematización de las experiencias de las niñas y los niños que llevó a la creación de un Libro Objeto que da muestra de este proyecto de investigación y aporta a la exploración, creatividad e incentivación por parte del lector. Por esta razón, el objetivo principal de la creación del libro objeto es su utilización como un apoyo en el proceso de aprendizaje, recreación y expresión de ideas a partir de materiales innovadores, texturas, formas y colores, en donde sus formatos y composiciones no tradicionales permiten transmitir la idea de un concepto alrededor de la recuperación de las prácticas agrícolas y la soberanía alimentaria.

Para cumplir con el objetivo planteado, se recolectó información haciendo uso de diferentes instrumentos metodológicos como el diario de campo, entrevistas, registros fotográficos, encuestas y creaciones literarias por parte de las niñas y los niños, que en la fase final fueron el principal insumo para la creación del libro objeto.

Para orientar la investigación se planteó como propuesta metodológica, la sistematización de experiencias la cual estuvo guiada bajo cinco fases, fase I Reconociéndonos como actores rurales que inciden en el territorio: busca la identificación de los protagonistas que van a confluir en la misma experiencia dentro de un mismo territorio (Escuela Rural General Santander de Zipacón). Fase II Encontrando problemáticas de nuestro territorio alrededor de la agricultura, la recolección de los insumos es a partir de los intereses de los actores que a su vez definen la metodología a trabajar, dando paso a evidenciar los hallazgos encontrados. Fase III Reconstruyendo las experiencias de los actores, se debe evidenciar el proceso pedagógico e investigativo, al igual que las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de información. Fase IV, Analizando y reflexionando sobre nuestras prácticas agrícolas, en donde se buscan las particularidades de cada categoría con el fin de llegar a una convergencia entre los hallazgos, los aportes teóricos y las reflexiones pedagógicas, que permita establecer por qué se dieron las cosas de esa manera y no de otra. Por último, la fase V, Materializando una cultura para la Soberanía Alimentaria, aquí se analizan los objetivos planteados con el fin de confrontar y movilizar los aprendizajes y experiencias; para que desde allí, se logre compartir las conclusiones que arrojó la investigación y por otra parte la innovadora materialización de la sistematización de la experiencia.

Todo este proceso estuvo mediado bajo la pedagogía rural, que fue el eje transversal que encaminó el proyecto al desarrollo reflexivo bajo tres categorías principales que fueron en función de la recuperación de prácticas agrícolas que aportan a una cultura de la soberanía alimentaria las cuales fueron: el contexto familiar, social y escolar de las niñas y los niños; con esto se buscó posibilitar una mirada holística y crítica con el fin de reflexionar e investigar sobre cómo confluyen en los niños y niñas una manera particular de habitar su entorno.

Finalmente, se concluye el enriquecimiento de nuevos conceptos alrededor de la soberanía alimentaria y las prácticas agrícolas tradicionales dieron cuenta de aprendizajes en torno a la conservación y cuidado del medio ambiente, los cuales fueron complejizados y ampliados a partir de interacciones y exploraciones del medio en el que los niños y niñas desarrollan su diario vivir. Es así como la recuperación de prácticas agrícolas fue una herramienta de empoderamiento que permitió que los niños y niñas adoptaran estas diversas formas de interacción con el medio natural a sus siembras y cosechas familiares, haciendo una confrontación frente al uso de químicos en los alimentos y sus consecuencias en el ecosistema y la salud. El cual contribuirá hacia la importancia que tiene la diversidad agrícola para los territorios frente a lo social, cultural y político, incidiendo en la importancia que tiene una Cultura de Soberanía para este territorio.

1. Planteamiento del problema

Para los pueblos indios de México, de América y del Mundo, la tierra es la madre, la vida, la memoria y el reposo de nuestros anteriores, la casa de nuestra cultura y nuestro modo. La tierra es nuestra identidad. En ella, por ella y para ella somos. Sin ella morimos, aunque vivamos todavía. La tierra para nosotros no es sólo el suelo que pisamos, sembramos y sobre el cual crecen nuestros descendientes. La tierra es también el aire que, hecho viento, baja y sube por nuestras montañas; el agua que los manantiales, ríos, lagunas y lluvias vida se hacen en nuestras siembras; los árboles y bosques que fruto y sombra nacen; los pájaros que bailan en el viento y en las ramas cantan; los animales que con nosotros crecen, viven y alimentan. La tierra es todo lo que vivimos y morimos. La tierra no nos pertenece, pertenecemos a ella. Hemos recibido el trabajo de ser sus guardianes, de cuidarla, de protegerla, así como ella nos ha cuidado y protegido en estos 515 años de dolor y resistencia[1]

Subcomandante Marcos

En Latinoamérica, en las últimas décadas las formas de producción han sido en función de una tierra "más productiva", a raíz de ello, surge la *Revolución Verde,* la cual tiene como objetivo el aumento de la producción agrícola, basándose en el uso de tecnologías para agilizar y modificar genéticamente, tanto plantas como animales, para que respondan a las dinámicas del sistema capitalista, es desde allí que comienzan a implementarse el monocultivo, el cual como lo menciona Neto, F (1986)

> *"implica la disminución al máximo de la diversidad natural de los ecosistemas que permiten el mantenimiento de los equilibrios naturales. El resultado más evidente es la reducción de la diversidad de estos ecosistemas y la expansión de especies perjudiciales desde los puntos de vista económico y ambiental, debido a la desaparición de los mecanismos naturales de control. Ello obliga, además, al empleo creciente, promovido por las empresas agroindustriales transnacionales, de fertilizantes y pesticidas que aceleran la contaminación del suelo, el aire y el agua y generan procesos erosivos y de deterioro ambiental que repercuten en la estabilidad de todo el ecosistema e hipotecan el desarrollo económico y social de la región" (Pág. 5)*

En este sentido, consideramos relevante el impacto que las empresas agroindustriales tienen frente al equilibrio natural, puesto que, al influir y modificar la estructura económica, son responsables de las afectaciones directas que han tenido frente al deterioro ambiental, la disminución de los recursos naturales, el desequilibrio de los ecosistemas, la contaminación del suelo, el aire y el agua. Lo cual lleva a que se establezcan nuevas relaciones de poder frente al uso de la tierra que afectan las prácticas agrícolas, políticas, sociales y económicas de autogestión de los territorios.

[1] La disputa por la tierra (1999)

Es así, como las multinacionales han logrado entrar a los territorios rurales, en donde la explotación campesina y la destrucción del medio ambiente se justifican bajo los discursos de sofisticación, avance científico y desarrollo. Muestra de ello, es la combinación de la tecnología como mecanismo de protección de los cultivos con el fin de obtener una máxima productividad y ganancia. Como lo expresa Monsanto, la biotecnología presuntamente beneficiaría tanto al **productor** con la reducción de costos de protección y prevención de plagas a los cultivos; al **consumidor** frente al incremento en la cantidad de proteínas, la calidad, el sabor y la textura de los alimentos y al **medio ambiente** al reducir el uso de herbicidas con el fin de conservar la fertilidad del suelo.

Para hacerle frente a estas agroindustrias a lo largo de la historia de América Latina, se han hecho presentes los diferentes Movimientos Campesinos, los cuales han hecho resistencia a esa visión de desarrollo que han impuesto las clases dominantes en los diferentes territorios (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Paraguay, Panamá, Perú, Puerto Rico y Uruguay) imponiendo nuevas técnicas de producción en el campo. Lo cual ha llevado a que exista una pugna frente a estas lógicas de ver el mundo, desde la visión capitalista la relación que debe haber entre el hombre y la Tierra se fundamenta en la dominación del hombre y la subordinación de la tierra, esto ha posibilitado que en pro del capitalismo se destierren e ingresen, como lo menciona Silva, P. (2014) "a Latinoamérica formas de explotación, de colonización y de dominación mucho más sofisticadas (...) avances científicos para que las tierras sean más productivas, tratados económicos y comerciales" (Pág. 10)

En Colombia al igual que en el resto de Latinoamérica, las dinámicas de exportación de productos agrícolas han generado que se establezcan unas clases sociales dentro del campo, el cual se jerarquiza como lo menciona Ormachea, E. (2010) "por el terrateniente que vive de la renta capitalista de la tierra, el capitalista agropecuario y la clase de los obreros agrícolas compuesta por proletarios y semiproletarios" (Pág.2), el primero hace referencia al propietario que da su tierra en arriendo por una determinada suma (dinero); el segundo, el arrendatario que tiene en sus manos una empresa capitalista y para su funcionamiento paga por su arrendamiento; y el tercero, al obrero asalariado que vende su fuerza de trabajo al arrendatario capitalista.

Al prevalecer este sistema económico en el territorio nacional, surgen organizaciones campesinas como la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos-Unidad y Reconstrucción (ANUC-UR) (1987), su principal bandera es *"la tierra pa' el que la trabaja",* en este sentido, su reivindicación está en función de una distribución de tierras para el campesinado y una reforma agraria integral que garantice los servicios agropecuarios y sociales del campesinado, asumiendo así un reto difícil de afrontar, dado que las políticas han sido y siguen siendo dirigidas a preservar la clase dominante, en donde las comunidades campesinas ven amenazados sus territorios, formas de vida y sustento, como lo señala Arévalo, G. (2014) citando a Marx, K.

> *"la clase dominante en el sistema capitalista siempre se verá en la necesidad de establecer un marco jurídico universal que favorezca, embellezca*

> *y oculte la explotación y todo indicio de desigualdad entre las clases; el mismo marco jurídico que, por un lado, elimine cualquier obstáculo legal para la producción y reproducción de capital y, por el otro, ponga las bases para que estas mismas se perpetúen" (Pág. 4)*.

De esta manera, se puede decir como en este país las innumerables desigualdades que están presentes dentro de los diversos sectores políticos y sociales han dado como resultado que el desarrollo del campo no solo se vea permeado por sacarle provecho a la tierra de una manera más rápida, también se han impulsado políticas que favorezcan la economía capitalista. Es por ello que, de acuerdo a los impactos que ha generado la globalización de este modelo económico, se evidencia como Colombia facilita la apertura a nuevos acuerdos con varios países, con la intención de generar un crecimiento económico en pro de este sistema, un ejemplo de ello, es el Tratado de Libre Comercio (TLC) firmado con Estados Unidos , en donde diversos sectores empresariales han buscado estar tanto productiva como tecnificadamente preparados para las exigencias del mercado internacional.

El TLC se basa principalmente en las negociaciones a los que llegan los países para determinar cuáles serán sus posibles relaciones comerciales, las inversiones que harán y de qué manera estas normas podrán garantizar un incremento en sus niveles tanto de desarrollo social como económico. El acuerdo firmado con Estados Unidos afectó los ingresos de la economía agropecuaria campesina colombiana, en especial la de los pequeños productores dado que la aprobación de este ha venido agudizando la problemática de exclusión y pobreza de las comunidades campesinas del país, esto se ve reflejado en las siguientes cifras "*La población rural de Colombia es de once millones de habitantes, casi un ¼ de la población total; un poco más de seis de cada diez de estos habitantes se encuentran por debajo de la línea de pobreza"* (Pesquera, A., & Rodríguez, A. 2009 pg. 4*).* Es decir, no hay garantías ni condiciones para los campesinos dueños de pocas hectáreas (pequeños productores) con relación a la firma del TLC, debido a que fueron los grandes productores los únicos que tenían la capacidad de competir en el nuevo mercado.

Los anteriores planteamientos, son una manera de demostrar cómo las políticas en Colombia han estado en función del sistema económico capitalista, generando el colapso y empobrecimiento de la población campesina, de allí el TLC con Estados Unidos hace parte del proceso de internalización gradual de la economía agropecuaria colombiana, En este tratado se

> *"brinda a la producción agropecuaria las condiciones para modernizar sus procesos productivos de forma que mejoren su competitividad. El TLC establece mecanismos de protección como aranceles base o de patria elevados, salvaguardas especiales automáticas, amplios plazos de desgravación, cuotas de importación, plazos de gracia para los productos más sensibles, entre otros"* (p. 11)

Desde lo anterior, Colombia al firmar el TLC, puso en riesgo la economía campesina al privilegiar la producción internacional por encima de la nacional, dado que se está

consintiendo que un grupo minoritario de comercializadores, se queden con las ganancias de los pequeños productores, así mismo, está permitiendo que las trasnacionales que venden maquinarias e insumos tecnológicos impongan sus propias condiciones que afectan la autonomía y la rentabilidad de los productores locales. Por consiguiente, el TLC con Estados Unidos ha generado afectaciones sociales, económicas y políticas en las comunidades campesinas, en especial en la vida de los pequeños productores sobre la conveniencia de este acuerdo para la sostenibilidad de los productores locales y los grandes peligros a los que se enfrentan los campesinos al competir con economías más grandes, tecnificadas, y eficientes; esto se evidencia en el informe de *Planeta Paz, Sociedad Civil de EE.UU y Osfam (2012) denominado "Impactos del TLC con Estados Unidos sobre la economía campesina colombiana"* en este se resalta un conjunto de aspectos que posiblemente afectarían la producción agrícola, los cuales son

> *"(1) El 70% de los hogares campesinos (1,36 millones de hogares) serán afectados por una disminución del 16% de sus ingresos. (2) En el Tratado se permitió que Estados Unidos continuará con la política de subsidios a la producción interna mientras que se le exigió a Colombia el desmonte del Sistema Andino de Franjas de Precios. (3) Se estima una caída del 10,5% de la ganancia neta a los hogares campesinos de Colombia (4) Reducción en los precios de los cultivos: arroz, cebada, maíz, sorgo, trigo, fríjol, arveja y hortalizas, debido a la competencia con productos subsidiados y protegidos en Estados Unidos. (5) Las hortalizas bajarían de precio un 15%, el fríjol un 55% y la producción arrocera mermaría hasta en un 19%. (6) El maíz, la soja y el trigo pueden tener un impacto negativo del 20% en el valor anual de la producción."* *Informe de Planeta Paz, Sociedad Civil de EE.UU. y Oxfam (2012),* (p. 13).

Otro aspecto para resaltar en la firma del TLC es la inequidad en la distribución y concentración de tierras en Colombia, investigaciones reflejan que: *Las propiedades de más de 200 hectáreas han aumentado de un 47,1% del área en 1984 a un 68,3% en 2000, y a 76,1% en el año 2005. Mientras que los predios con menos de tres hectáreas han pasado de representar 2,9% del total de la tierra en 1984 a ocupar el 1,9% en 2005 (Pesquera, A., & Rodríguez, A. (2009,) pg. 5).* En las cifras dadas se evidencia que los pequeños productores cada día tienen menos tierras para trabajar, es así como el campesino promedio, ese que sacaba su sustento del cultivo y cosecha de pequeñas hectáreas ha tenido que abandonar sus tierras, esto se hace evidente en el año 2005 donde las cantidades de tierras para los pequeños productores se redujo un 1% instaurándose y ampliándose las grandes multinacionales.

Además, en Colombia las reformas agrarias han sido encaminadas en relación al aprovechamiento y enriquecimiento de unos pocos sin importar la explotación de la tierra y las condiciones de producción, esto se logra evidenciar desde la Ley 160 de 1994**,** por la cual se crea el Sistema Nacional de Reforma Agraria y Desarrollo Rural Campesino, ésta busca enfrentar el problema de propiedad que se presenta en la tierra, en donde por una parte se le denomina el mercado de tierras y por otra (ley) la negociación voluntaria de tierras. Bajo esta ley se han entregado subsidios para la adquisición de tierras equivalentes al 70%**,** esto con el

fin de poderle proporcionar al campesinado alternativas económicas para reducir la emigración a las urbes; tal como lo menciona Machado (2009): *"La ley, aunque introdujo cosas nuevas, repitió también todos los vicios del pasado: el centralismo, el burocratismo, el clientelismo y otros del mismo tipo."* (pg. 38). Sin embargo, esta ley no se cumple a cabalidad debido a los intereses particulares que han buscado beneficiar a los grandes empresarios llevando así al campesinado a una desestabilización económica, política y social.

En el 2007 se estableció la Ley 1133 bajo el programa de Agro Ingreso Seguro (AIS), el cual pretendía dar incentivos a los campesinos para mejorar la competitividad y fomentar en las familias campesinas una visión de empresarización, donde su fin mismo era formalizar el mercado nacional en el extranjero y responder a los estándares del mercado internacional en cuanto a la asistencia técnica especializada que exige bajo la firma del TLC con Estados Unidos. Fue por ello que se empezaron a otorgar créditos a los campesinos que querían cumplir con las exigencias del Estado, esto llevó a un endeudamiento desenfrenado por parte de los pequeños productores que acabó en la pérdida de sus tierras y de la financiación por parte de Finagro, debido a que los únicos que tenían la posibilidad de cumplir las cuotas y plazos eran los grandes productores.

AIS más adelante se ve involucrado en actos de corrupción, puesto que se llevaron a cabo contrataciones sin estudios previos y entregaron de manera fraudulenta e irregular los beneficios y subsidios que estaban destinados para los campesinos, esto significó una afectación directa a las economías de los pequeños productores. A partir de este hecho de corrupción varios medios de comunicación comenzaron a destinar columnas entorno a este tema, uno de ellos fue el periódico *"Portafolio"* quienes lanzan el siguiente titular *"Agro Ingreso Seguro: ¿qué se hizo la plata?"* (2009), esta publicación da cuenta de cómo la inequidad afecta al sector rural, puesto que allí se ubicaban las personas con mayor índice de pobreza y de empleo informal, permitiendo mostrar cómo se ha generado un estancamiento de la participación del sector agropecuario bajo el no cumplimiento de los objetivos de dicho programa y el enriquecimiento de los grandes empresarios rurales quienes fueron los beneficiarios de estos subsidios.

Desde lo anterior, se ve como las leyes 160 de 1994 y 1133 de 2007 se presentan como medidas para mejorar la calidad de vida en el sector rural, pero han estado permeadas por acciones como la corrupción. Generando que, dentro del campesinado haya mayor escepticismo frente a iniciativas creadas para que la transformación y posibles mejoras alrededor del agro que den cuenta de una forma más amigable de trabajar con la tierra sin pasar por encima de los campesinos y las construcciones que han logrado hacer desde la relación con la tierra, sus formas de producción, entre otras.

Otra de las problemáticas en las zonas rurales de Colombia es la predominancia del trabajo a terceros, esto se logra evidenciar en una parte del Censo realizado por parte del DANE en el año 2012 realizado hacia el sector Agropecuario de Colombia, en donde este informe da cuenta de las profundas brechas de desigualdad social en el sector rural, puesto que los conflictos generados por la obtención de tierras de una manera injusta dan cuenta de

la profunda deuda social que tiene el Estado con este sector rural, dado que para el año 2012 un 77 % de la tierra está distribuida en un 13% de la cual el 3,6 % de estos propietarios posee el 30% de la tierra. Estas reivindicaciones de los trabajos realizados por el campesinado son cada vez más obstaculizadas debido a que el 65% de ellos y ellas están en situación de vulnerabilidad y pobreza, una de las causas de estas exclusiones deriva de la imposibilidad que tienen los propietarios de legalizar la posesión de su terreno, muestra de ello, *"es que el 40% de la población está desde los pequeños productores ejecutando sus labores y el 18 % aún no tienen un título de propiedad".*(Baribbi y Spijkers, 2011, pg 13.)

A partir de lo anterior, se puede ver como las reformas agrarias han estado en función de los intereses del sistema capitalista, en este sentido, el campesinado, al hacer contra posición al vínculo relacional con la tierra y con su propio sistema de producción han hecho que las clases dominantes, por medio de las políticas agrarias desvalorice estas prácticas, con el fin de establecer unos roles de subordinación que respondan a la concepción de desarrollo de este modelo económico, es frente a ello, que los movimientos campesinos han liderado diferentes luchas sociales con el fin de contraponer estas políticas, debido a que son estas una de las causantes de una crisis económica y social, que a su vez ha posibilitado que las comunidades rurales y las tierras productivas se encuentren en territorios de vulnerabilidad ambiental, debido a la explotación de sus territorios. Algunas de las causas que sustentan esa explotación en el territorio, son las actividades productivas y extractivas insostenibles (monocultivos agroindustriales, minería, ganadería, degradación de los ecosistemas, entre otros).

Es desde allí, que toma relevancia el Movimiento Campesino llamado "*Vía Campesina"* el cual surge a mediados del año de 1993, fue precursor desde el año 2012 para la legitimación de "la Declaración sobre los Derechos de los Campesinos y de otras personas que trabajan en las zonas rurales" esta declaración brinda una oportunidad para determinar a la soberanía alimentaria como un derecho humano de los pueblos reconocido a nivel internacional, la consolidación como una propuesta política que conlleva a la defensa de los pueblos por el derecho a la alimentación sana y a definir sus propios modelos de producción.

Por esta razón, las luchas campesinas se han ido encaminado hacia lo que estas comunidades denominan Soberanía Alimentaria, este concepto se origina en el año 1996 gracias a *"La Vía Campesina"*; este movimiento ve en la Soberanía Alimentaria un mecanismo de defensa y protección del campesino que es el pequeño productor, el medio ambiente, las tierras, la calidad de los alimentos y la defensa de sus derechos; es así como, a partir de la lucha social que ha liderado La Vía Campesina logra que este concepto sea aprobado por la Cumbre Mundial de la Alimentación de las Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) en Roma en 1996; de esta manera el concepto de Soberanía empieza a ganar fuerza internacionalmente, siendo adoptada por varias organizaciones campesinas de Latinoamérica, teniendo en cuenta lo anterior es necesario entender este concepto (Soberanía Alimentaria) como:

> *"el derecho de los pueblos a definir sus propias políticas y estrategias sustentables de producción, distribución y consumo de alimentos que garanticen el derecho a la alimentación para toda la población, con base en la pequeña y mediana producción, respetando sus propias culturas y la diversidad de los modos campesinos, pesqueros e indígenas de producción agropecuaria, de comercialización y de gestión de los espacios rurales, en los cuales la mujer desempeña un papel fundamental." (Escribano, 2010, Pg. 8).*

En este sentido, la soberanía alimentaria es una de las principales reivindicaciones que exigen las campesinas y los campesinos frente a las políticas agrarias que actualmente los deslegitima y desvaloriza, esta busca reorganizar la producción y el consumo de los alimentos, primero en relación con las necesidades que demanda las comunidades locales, y segundo, entregando a estas comunidades libertad de elección en sus técnicas de producción y al derecho a decidir qué comer, es por esta razón que, desde el año 2012 en la declaración sobre los derechos de los campesinos, se han venido realizando avances y re-consideraciones jurídicas favorables en cuanto al reconocimiento y legitimación del derecho a las semillas y el derecho a la tierra, además, de definir seis pilares fundamentales en el desarrollo de la soberanía y del sistema alimentario, estos pilares se encuentran encaminados a defender el derecho de una alimentación suficiente, sana y culturalmente apropiada, valorar a los proveedores de alimentos, localizar los sistemas alimentarios, hacer que el control se mantenga a nivel local, y construir saberes y capacidades en colaboración con prácticas que sean amigables con la naturaleza; estos pilares otorgarían al campesinado una visibilidad y reivindicación de sus derechos campesinos a nivel local, nacional e internacional ya que permitiría integrar las políticas en función de la agricultura familiar.

Por consiguiente, frente a la necesidad de construir la soberanía alimentaria como una realidad de todos los pueblos, la educación juega un papel fundamental, en cuanto han emergido procesos de lucha con el fin de contribuir a la problemática social, política y económica agraria, debido a que esto no solo afecta a este sector por ser el primer actor, sino, a los consumidores dado que tienen un grado de afectación, en la aplicabilidad de estas políticas agrarias que usurpan y enferman nuestra Madre Tierra y al ser humano en general, esto conlleva a que como consumidores se pueda ejercer el derecho a poder decidir lo que se quiere consumir cómo y quiénes lo producen.

Desde la educación el Movimiento La Vía Campesina, ha logrado sentar una voz de protesta y de resistencia en cuanto a los debates alimentarios y agrícolas, las acciones que desde este Movimiento se han logrado son diversas, sin embargo, el fin mismo de esta referencia, es hacer hincapié en los procesos emancipatorios, filosóficos, pedagógicos que se han adelantado desde este Movimiento a nivel Latinoamericano.

Su filosofía se fundamenta en reconocer tres fines de la educación, el primero desde y para la transformación social, se rechazan todas las opciones de vida ejercidas por el sistema capitalista y reivindica la formación en valores humanos (solidaridad, humildad, igualdad, justicia, honestidad), resaltan el proceso de la praxis en la formación de sujetos desde el respeto a la naturaleza, en el que se defienda el derecho a un reconocimiento de la pluralidad de saberes y de la biodiversidad de la tierra; el segundo, educación desde y para el trabajo y cooperación, fundamenta la concepción del trabajo como una acción liberadora que dignifica al ser humano la cual posibilita la construcción de una ciudadanía bajo relaciones horizontales y de diálogo, llevando de esta manera una cooperación tanto en el contexto educativo como en sus labores de trabajo; por último, la educación desde y para la rebeldía, se sustenta desde los aportes de Paulo Freire (S.F) "luchamos por una educación que nos enseñe a pensar y no por una educación que nos enseñe a obedecer", con el fin de humanizarnos para esa transformación.

Los tres fines de la educación se pueden llevar cabo desde una mirada pedagógica, que permita un encuentro recíproco entre la práctica y la teoría, con el fin de generar un bucle entre acción-reflexión-acción que se retroalimenta, lo anterior solo se podría con relaciones horizontales entre el educador y el educando, que favorezcan la construcción de una cultura de la Soberanía Alimentaria en tanto acción emancipadora, que permita liderar procesos de pensamiento, de identidad y de revalorización de los saberes y las prácticas culturales de estas comunidades.

Uno de los territorios que han sido afectados por esta transformación en las prácticas agrícolas, es el Municipio de Zipacón debido a que comienza a dominar esas nuevas dinámicas en la agricultura que condicionan como y que se debe usar para estas labores, iniciando en el uso de plaguicidas, herbicidas y demás químicos que producen una serie de afectaciones tanto para los alimentos que se están cosechando, como para el suelo mismo, dado que muchos de estos queda infértiles para volver a sacar cosechas; por otra parte, la comercialización de semillas certificadas, comienza a imposibilitar al agricultor en su autonomía de elección del alimento que sembrará y qué técnicas utilizar, esto ha conllevado a que se pierda la diversidad alimentaria con la que se contaba.

Otra de las afectaciones de los monocultivos en Zipacón, se refieren al daño ambiental en tanto que, el municipio cuenta una riqueza agroclimática, cuenta con bosques de niebla en la parte alta, lo que posibilita las actividades agrícolas, ganaderas, agropecuarias y forestales siendo la base de la economía del municipio, son relevantes cultivos de calabaza 29%, papa criolla 20%, arveja 21% y frutas de exportación como la gulupa, granadilla y uchuva, esta es característica de la parte alta del municipio que comprende Rincón Santo, Pueblo Viejo, Chuscal, Puerto Rico, Goteras, Paloquemao y el Chircal; en la parte baja el cual comprende de Laguna Verde, San Cayetano, La Capilla, Cartagena y el Ocaso los cultivos son principalmente de frutales y café con una mínima producción, En cuanto a la ganadería, la parte baja es usada para la producción de productos lácteos que demanda la familia y la parte alta es con una producción con fines industriales.

Es por esta razón que se realiza una redistribución y ordenamiento productivo en el uso del suelo, con el fin de responder a las demandas económicas y poder generar mayor aprovechamiento, sin embargo, como lo menciona la Corporación Regional de Cundinamarca (CAR) *"El conflicto ambiental se encuentra ubicado en zona RURAL y URBANA. El origen del conflicto se da por el uso del suelo por temas de infraestructura, conservación y actividades productivas, es de tipo: - Social - Económico- Normativo – Cultural" (*Oaica.car.gov.co. (2018)

El daño ambiental como la quema y tala indiscriminada de árboles, la contaminación de las aguas en especial del río Apulo, el uso inconsciente de plaguicidas en las zonas antes mencionadas se presentan de forma continua ya que como lo manifiesta la CAR los procesos de conciencia ambiental realizados en el municipio no han surtido efecto tanto así que la revista *R Noticias* cubre *" la captura de (12) individuos que se encontraban en las fincas señaladas realizando actividades de contaminación ambiental y aprovechamiento ilícitos de recursos naturales; como es la quema de madera en hornos artesanales al aire libre para la producción de carbón vegetal, los cuales estaban generando combustión daños atmosféricos y así mismo tala indiscriminada de árboles cerca de las fuentes hídricas del municipio" TV, R. (*2018). Esas implicaciones sociales y ambientales no solo afectan la sostenibilidad del municipio, si no, comienzan a establecer nuevas formas de relacionarse con la tierra, en donde se ve a la naturaleza como proveedora, la cual demanda un uso ilimitado de los suelos, manejo de químicos para mitigación de plagas y fertilizantes de tierra.

Este municipio cuenta con varias Instituciones Educativas ubicadas en sus diferentes veredas, una de ellas es la Escuela Rural General Santander de Zipacón, en donde se desarrolló este trabajo de investigación, la cual está ubicada en la vereda de Pueblo Viejo en donde se encuentran varios cultivos de arveja, fresa y mora, además esta escuela es propicia ya que cuenta con dos ciclos, el primer ciclo, está compuesto por los grados de Preescolar, Primero y Segundo, las edades de los niños y las niñas de este ciclo oscilan entre los 5 y 8 años, el Segundo ciclo, comprende los grados de Tercero, Cuarto y Quinto, los niños se encuentran dentro de las edades de 8 y 13 años. Estas nuevas formas de relacionarse con la tierra, de alguna manera se comienzan a hacer visibles en el contexto escolar, durante la etapa de sensibilización que se desarrolló durante el mes de Agosto a Diciembre de 2016, en esta etapa se logra identificar de una manera superficial, como llevan a cabo las prácticas agrícolas las niñas, los niños y sus familias, esto se logra evidenciar en las siguientes narrativas.

E.I 49 ¿Tu trabajas?
ee si,
¿En que?
A veces trabajo recolectando los tomates todos los domingos
¿Qué haces con esos tomates que recolectas?
ee, se los llevó al abuelito
¿El abuelito que hacen con los tomates?
Los vende
¿Donde los vende?
A donde, en Faca
(D.C 1, pg 2)
E.I.20 -"En mi cas hay en la parte de atrás un gallinero"-
E.I.2 -"En la mía, tenemos un cultivo de arveja"
(D.C 2, Pg 3)

Las afectaciones de las prácticas agrícolas del municipio de Zipacón se hacen visibles en las dinámicas de la Escuela Rural General Santander donde los conocimientos alrededor de la agricultura por parte de las niñas y los niños, se hicieron evidentes durante la fase de sensibilización, en donde manifiestan que dentro de las labores agrícolas se lleva a cabo el uso de varios químicos que cumplen una multiplicidad de funciones

*"**E.I.32** - "para sembrar la arveja se necesita,*
primero hacer los surcos, luego de tres meses sale la cosecha,
pero toca estarla cuidando, y
echarle los herbicidas"-
" (D.C 1, pg *2*)

En relación a las prácticas agrícolas que tiene las niñas y los niños, la Escuela ha sido ajena a ese reconocimiento contextual, es decir, en el PEI, no se encuentra incorporado una visión desde la pedagogía rural (se encuentra en construcción) y tampoco se gestan procesos pedagógicos que contribuyan hacia una soberanía alimentaria, debido a que la dinámica escolar se encuentra permeada más hacia la enseñanza de las diferentes disciplinas (matemáticas, ciencias, sociales, lengua), con el fin de obtener avances educativos, esto se logra evidenciar en una entrevista realizada al rector de la Institución

***E.R**- "las dinámicas escolares se encuentran más arraigadas a las lógicas del casco urbano, que busca un avance en el nivel educativo de los estudiantes y en gran medida no se tiene mucho en cuenta su particularidad frente a lo agrícola"-*
*"(*D.C 6, Pg *2)*

En este sentido, durante el proceso de indagación y de interacción con los niños y niñas de Ciclo I y Ciclo II de la Escuela Rural General Santander de Zipacón, se evidencia según el proyecto *de Sensibilización y construcción de cultura ambiental realizado por la Institución Educativa Departamental Zipacón*, que, los estudiantes y sus familias se encuentran en los estratos uno y dos, la cual, en su gran mayoría son los que le trabajan la tierra a los arrendatarios o a los capitalistas agrarios, en donde muchas veces sus labores

desempeñadas alrededor de la agricultura no son equivalentes con su remuneración económica, esto ha conllevado a que sus ingresos sean muy bajos, razón por la cual algunas de estas familias viven y trabajan en el lugar donde pagan un arriendo.

E.I 11 "¿Qué hace tu papá?
- "mi papá se encarga de la finca"-
¿Qué hace tu mamá?
- "mi mamá hace el aseo a la casa, y también se encarga de la finca"-
¿De quién es la finca donde trabaja tu papá?
-"Del patrón"-
¿Cómo se llama el patrón?
-"Don Castellanos"-
¿Dónde vive Don Castellanos?
-"En Bogotá"-
(D.C3, Pg 3)

E.I.30 ¿A qué se dedica tu papá?
-"Mi papá trabaja en una finca, echando azadón siembra y cosecha"-
¿A qué se dedica tu mamá?
-"mi mamá trabaja en las conchitas"-
¿Qué es las conchitas?
-"Es una empresa de flora, allá ella coge las flores y mira que estén bonitas"-
(D.C 4 pg 2)

A partir, de esa descontextualización que la escuela tiene en relación a los saberes de las niñas, los niños y las prácticas agrícolas que llevan a cabo en la actualidad, se piensa un proyecto que sirva como referente que contribuya a los convergentes de los diferentes actores que confluyen en el proceso educativo de las niñas, los niños, padres y madres de familia, docentes titulares y docentes en formación, para que desde allí se logre establecer un reconocimiento de los saberes y prácticas agrícolas que tienen ellas y ellos, con el fin de contribuir hacia una cultura de la soberanía alimentaria, por esta razón, se hace pertinente plantear la siguiente pregunta con el fin de orientar el proceso de investigación:

¿Cómo la recuperación de prácticas agrícolas con niñas y niños de la Escuela Rural General Santander de Zipacón aportan a una cultura de la Soberanía Alimentaria?

1.1. Justificación

Adelantar procesos educativos alrededor de la soberanía alimentaria no es nuevo, puesto que existen experiencias e investigaciones como la de Falon, B y Cogollo, J, (2011), basan su investigación en el Desarrollo Ambiental Sostenible, buscando "modernizar la agricultura con el propósito de lograr una mayor eficiencia, SZ rentabilidad y competitividad" (pág. 48) en donde el campesino tiene un papel protagónico, dado que esta labor agrícola es considerada una fuente primordial para la sociedad, los autores relacionan el trabajo de la comunidad con la aplicación de tecnologías apropiadas, el uso racional de los propios recursos, puesto que, de esta manera es como proponen obtener una mayor y mejor producción, que abastezca las necesidades básicas, y posibilite la demanda y consumo de poblaciones urbanas.

Otro proyecto que busca hacerle frente a esta problemática es la *Sistematización de Experiencias Exitosas de Huertos Escolares,* donde se propone un nuevo paradigma educativo, en donde están presentes el modelo socio-comunitario-productivo, el cual busca una transformación humana promoviendo el vivir bien, a partir del desarrollo racional, espiritual, simbólico y afectivo, proponiéndolo de esta manera como un modelo educativo el cual busca reafirmar la identidad cultural del país, para ello, propone una formación holística de sus estudiantes a través de algunas dimensiones como: ser, hacer, decidir, y saber, se rescata de este proyecto *los huertos escolares* realizados en las Instituciones de Bolivia entendiendo estos como Huerto Escolar "los espacios físicos ubicados en las unidades educativas donde se aprende la ciencia naturalmente, y se genera alimentos para una nutrición saludable" (P. 13), este espacio para promover actividades que garanticen la mejora del medio ambiente y la concientización de la comunidad escolar en cuanto a los temas del compostaje y la agricultura. Además, este mismo proyecto se basa en la generación de "Huertos Escolares Pedagógico Sostenibles" siendo estos *"aquellos que por medio de la promoción de la acción y de una educación integral, genera cambios actitudinales en el tema de alimentación, nutrición y sistema de aprendizaje" (P. 13),* estas huertas pretenden beneficiar a los niños, a partir, de debates sobre los temas ambientales, generar aprendizajes múltiples, y ser un espacio de aprendizaje comunitario.

Por último, Monroy, M y Niño, D. (2015), llevan a cabo su investigación Plataforma Rural una Red en Movimiento en Pro de la Soberanía Alimentaria, sistematizando una experiencia desde la apropiación del ciclo alimentario, esta propuesta busca generar espacios de reflexión y construcción colectiva, con el fin de fortalecer los procesos individuales de Plataforma Rural, en el que su enfoque principal era la apropiación del ciclo alimentario por parte de campesinos, neo-campesinos, agricultores urbanos y personas de sectores populares, para que a partir de su experiencia generen distintos procesos en el que se construye saberes y alternativas de vida.

En concordancia a los proyectos expuestos anteriormente, se puede decir que no han tenido en cuenta la experiencia de los niños y las niñas, por esta razón se encuentra pertinente que sean ellos y ellas los primeros actores en el proceso de investigación, para que aporten a

la recuperación de prácticas agrícolas que posibilite una cultura a la soberanía alimentaria, tomando como base sus voces y experiencias, puesto que, estas van a ser fundamentales para este proyecto de creación. Por otro lado, el diálogo de saberes entre maestros en formación y primera infancia posibilita prácticas pedagógicas contextualizadas, en donde se atiendan y aporten a prácticas agrícolas enfocadas a la soberanía alimentaria.

Además, este proyecto de creación plantea sistematizar las experiencias obtenidas con los niños y niñas de la Escuela Rural General Santander de Zipacón, en un libro objeto dado que este además de recoger la experiencia también da la posibilidad de que tanto el niño, la niña, los docentes y padres de familia pueden interactuar con este; es decir que, el libro objeto además de transmitir un mensaje, funciona como material didáctico, explorando e incentivando la creatividad y la experimentación por parte del lector; por tal razón, el objetivo principal de la creación del libro objeto es su utilización como apoyo en el proceso de aprendizaje, recreación y expresión de ideas a partir de materiales innovadores, texturas, formas y colores, en donde sus formatos y composiciones no tradicionales permiten transmitir la idea de un concepto. Esto quiere decir que, los libros-objeto "Son estímulos visuales, táctiles, sonoros, térmicos, matéricos. Tendría que dar la sensación de que los libros son objetos hechos así, y que dentro contienen sorpresas muy variadas." (Munari, 1990, p.234)

Por tal razón, este proyecto de creación ve en el libro-objeto un elemento didáctico y formativo, el cual puede contribuir como herramienta educativa, dado que propone la interpretación e interacción del niño, generando relaciones de exploración e intereses por el concepto a trabajar en la pieza editorial. Ya que, un libro-objeto debe buscar sorprender al lector, interesarlo, movilizarlo, no solo desde su morfología no tradicional y desde la utilización de materiales poco comunes, sino también desde su contenido.

Como se ha mencionado anteriormente, este proyecto de investigación concibe al niño y niña sujetos activos de sus aprendizajes y agentes protagonistas en la construcción de sus saberes, por lo tanto, se busca diseñar y plantear un objeto en donde se vean reflejados los procesos, las experiencias y los aprendizajes de ellos y ellas, buscando generar interacción con lector, y que éste se relacione con el libro de manera dinámica y no solo como observador.

2. Objetivos

2.1 Objetivo General

Construir un libro objeto sobre la recuperación de prácticas agrícolas que aportan a una cultura de la Soberanía Alimentaria con niñas y niños de la Escuela Rural General Santander de Zipacón

2.2 Objetivos Específicos

- Identificar las prácticas agrícolas en los contextos sociales, escolares y familiares con los cuales conviven los niños y las niñas.
- Complejizar las prácticas agrícolas de las niñas y los niños que aporten a una cultura de soberanía alimentaria.
- Sistematizar por medio de un libro objeto el proceso de recuperación de prácticas agrícolas que aporten a una cultura de la soberanía alimentaria.

3. Posibilidades de educación en soberanía alimentaria con las infancias rurales: algunos referentes conceptuales

Este capítulo, desarrolla tres categorías conceptuales que definieron una línea de investigación, la cual orientó el proceso para la construcción de una soberanía alimentaria, para ello, se hizo necesario articular los conceptos frente la pedagogía rural y la escuela nueva en pro de la formación de niñas y niños rurales, con el fin de hilar categorías como niño campesino, escuela rural y docentes, para que desde allí se generen una educación contextualizada, que contribuya a la recuperación de prácticas agrícolas orientadas a una cultura de soberanía alimentaria, desde los saberes que emergieron de los actores en las diferentes interacciones propuestas con padres y madres de familia, estudiantes, maestras titulares y vecinos de la Escuela. Donde a partir de diferentes acciones pedagógicas propuestas se toma la recuperación de estas prácticas agrícolas como una herramienta de empoderamiento que contribuya hacia una complejización de las mismas, con el fin de aportar a una cultura de la soberanía alimentaria.

3.1 Una educación que favorezca la construcción de una cultura de soberanía alimentaria

Este proyecto investigativo, se basa en los aportes desde la **Pedagogía Rural**, la cual empezó a surgir en Costa Rica a partir de algunas investigaciones realizadas por la UNICEF 2013, donde esta organización hace un análisis de la educación rural de este país, dado que, en este lugar la educación para los niños y niñas de contextos rurales se encontraba bastante desatendida y descontextualizada con su realidad, es así como surgen los Liceos rurales donde la pedagogía rural propone una formación mancomunada entre las labores cotidianas de los estudiantes y las áreas académicas de la escuela, de tal manera que plantean lo siguiente: “Cada colegio rural debe identificarse realmente con las características y la idiosincrasia de su comunidad, para enfocarse en las necesidades de esa comunidad y resolverlas” (UNICEF, Costa Rica, 2011, Pg. 59) de esta manera, en Colombia se ha empezado a proponer el uso de esta pedagogía en las escuelas rurales desde un modelo pedagógico para la educación rural donde se tenga en cuenta el contexto, las prácticas, y los saberes cotidianos de los niños y niñas para que así se dé un aprendizaje significativo el cual contribuya al estudiante a su desarrollo cognitivo no solo desde lo individual, sino desde lo comunitario.

Teniendo en cuenta lo anterior, se entiende esta pedagogía como una forma para pensar y entender la Educación Rural, Quiceno, H, Sánchez, M, Gutiérrez M (2009), no sólo a partir de un territorio, sino como un conjunto de representaciones sociales que emergen desde lo rural, entendiendo así, que la Pedagogía Rural no se basa únicamente en el vivir, trabajar o estudiar en el campo, sino que, para estos autores emerge desde la objetividad, la cultura, el saber y las prácticas culturales vistas desde la disciplina, es decir, debemos entender el campo no como una unidad geográfica, ni como una extensión de tierra, sino, como un modo de ser, una manera de pensar, de vivir y convivir con una cultura, entre otras.

Por lo tanto, y retomando los postulados de Alvarado, A. D.2008 se tienen en cuenta dos conceptos fundamentales de la Pedagogía Rural, los cuales son vértice para este proyecto de investigación: niño campesino, escuela rural.

Niño campesino

El niño campesino se entiende no solo como el niño que vive en el campo, sino, como un individuo que define su ser y su individualidad a partir de las relaciones y las prácticas que emergen de una cultura campesina, es un niño muy distinto al de la ciudad, puesto que sus actividades están encaminadas hacia su participación en el desarrollo de las obligaciones familiares, y el fortalecimiento de su propia autonomía e independencia, ya que desde edades tempranas asumen la responsabilidad integral de aprender y continuar las labores transmitidas por sus familias frente a prácticas agrícolas o ganaderas que se llevan a cabo en sus viviendas como una manera de preservar tradiciones familiares y contribuir a la economía de sus hogares, como lo menciona Arias, J (2014)

> *Utilizar las experiencias de los niños: en la familia campesina, los niños y niñas desde muy temprana edad deben desarrollar actividades de responsabilidad dentro del hogar y en los cultivos o crianza de animales. El docente rural debe ser consciente que en su aula de clase tiene una significativa representación de pequeños campesinos que ya traen valiosos conocimientos y experiencias que pueden ser aprovechadas pedagógicamente para consolidar su formación como sujetos sociales pertenecientes a su clase social campesina. Gaviria, J. A., Ochoa, L., & Ortiz, J. G. (2014).* ***(P.g. 86)***

De ahí que, La pedagogía rural, debe ser vista como aquella disciplina que estudia y piensa en el niño campesino, reconociendo su singularidad y su potencial a desarrollar en la pluralidad, esto afirmándolo como un ser que habla, actúa y sueña, desde las formas del ser rural, puesto que "*Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación -como tarea enorme-, destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. Hacerlo de otra forma es hacer "normal" y homogéneo el conocimiento y las pedagogías* (Arias, 2014, p. 49).

En este sentido, el niño campesino debe ser visto como un actor en potencia para la continuidad no solo de sus saberes y prácticas agrícolas, sino del intercambio de conocimientos con los y las maestras que permitan construir nuevas dinámicas en el contexto escolar, a partir de sus propias formas de vivir y convivir en el territorio.

Escuela rural

Al hablar de Escuelas Rurales, se debe tener en cuenta que estas se encuentran en contextos permeados por prácticas culturales definidas por poblaciones, las cuales en el caso de Zipacón se orientan desde la agricultura y el trabajo del campo, es así como retomando a Lena (2004) plantea que la escuela rural, tiene la necesidad y el deber de abrirse al contexto de los niños, niñas y sus familias, por lo tanto la escuela, debe ser una institución movilizadora de saberes contextuales que promuevan un intercambio de conocimientos que aporten a estas labores familiares; Por otro lado, los docentes tienen un rol fundamental en este proceso, dado que ellos deben "conocer y valorar el entorno, las tradiciones, los valores y creencias propias, los lenguajes silenciosos de la comunidad y la importancia que ellos tienen para la misma población, e integrarlos dentro del currículo escolar, no debe pretender imponer valores urbanos que menosprecien la población de origen". Lena, M. (2015). citando a Boix (p.g 14)

Por consiguiente, la escuela, familias y docentes debe estar de manera articulada con los diferentes contextos que allí se entretejen para lograr un vínculo entre los saberes particulares de los niños y las niñas sobre sus prácticas cotidianas con los procesos de aprendizajes formales que se dan en la escuela, como lo menciona Alvarado, A. D.2008

> *Consiste en que los procesos educativos que se lleven a cabo en espacios rurales deben ajustarse a las necesidades de la realidad rural. Esta afirmación se convierte en una máxima que debe cumplirse tanto para los procesos educativos institucionalizados, como para aquellos que no lo son. Se aplica este principio a los diferentes procesos que tienen lugar en la educación rural: la escuela rural, actividades con las niñas y niños, acciones con las y los docentes rurales, formación de educadoras y educadores para el área rural y procesos comunitarios, entre otros. Esto implica que la búsqueda de las necesidades es clave, porque en función de ellas se desarrollará el resto (pg. 2)*

Es decir que, no se puede pensar en una educación aislada de las prácticas familiares y de la comunidad, dado que estas se van a ver reflejadas en la escuela y es allí donde los y las docentes deben entrar en diálogo con los procesos formativos que pretende la educación y las dinámicas cotidianas de los estudiantes.

Dentro de este orden de ideas, relacionamos la pedagogía rural con los conceptos de Escuela Nueva dado que este ha sido el modelo adoptado por Colombia para las Escuelas Rurales

> *La Escuela Nueva es componente importante del patrimonio pedagógico de Colombia. Es una opción educativa formal, estructurada; con bases conceptuales tan bien definidas y relacionadas que puede considerarse como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer la primaria completa a favor del mejoramiento cualitativo de la formación humana que se brinda a los niños y las niñas en las zonas rurales del país. Acoge y pone en práctica los principios y fundamentos de las pedagogías*

> *activas y atiende necesidades reales de la población rural de Colombia. (Gómez, V, 2010, pg. 8).*

Estos postulados van acordes no solo con los conceptos manejados por la Pedagogía Rural, sino, también se anclan a los deseos de este proyecto de investigación, puesto que, este modelo educativo se encuentra basado en los principios del aprendizaje activo, donde los procesos formativos se encuentran ligados al ritmo de aprendizaje de los niños y las niñas, además, el currículo siempre debe ser adaptado a las características socioculturales de cada región, este es uno de los componentes más importantes dado que este modelo ha sido considerado como una alternativa pedagógica pertinente para ofrecer a las Escuelas Rurales un mejoramiento en la formación humana que se le brinda a las niñas y los niños, dado que esta busca atender las necesidades reales de la población rural del país, desde allí se busca anclar el trabajo de los niños y niñas, padres-madres de familia, con las prácticas de su comunidad, siendo este uno de los principios fundamentales tanto de la pedagogía rural como de la escuela nueva.

3.2. Recuperación de prácticas agrícolas: Contextos sociales, familiares y escolares

Partiendo de los conceptos pedagógicos que se sustenta esta investigación, los cuales estarían de manera contextualizada a las formas de vida de las y los estudiantes, las cuales no son aplicadas en las Escuelas Rurales de Colombia, es desde allí, que este proyecto intenta anclar los postulados de estos modelos pedagógicos para llegar así a la **recuperación de prácticas agrícolas** con los niños y niñas, entendiendo estas como

> *La aplicación del conocimiento disponible a la utilización sostenible de los recursos naturales básicos para la producción, en forma benévola, de productos agrícolas alimentarios y no alimentarios inocuos y saludables, a la vez que se procuran la viabilidad económica y la estabilidad social.*
> *FAO (2004)*

Dado que, en la actualidad se han transformado las relaciones que anteriormente había entre el hombre y la tierra, esto se debe a la llegada de nuevas políticas agrarias las cuales han desvalorizado las prácticas agrícolas de los y las campesinas que históricamente han trabajado el campo no desde un ámbito meramente económico, sino como una forma de vida; por esta razón, muchos de los trabajadores campesinos han tenido que abandonar sus labores a causa de las grandes trabas y exigencias que se le han ido imponiendo al campo.

En este sentido, se habla de recuperación de prácticas agrícolas porque de esta manera, se irá empoderando a los sujetos de manera activa en el trabajo de la tierra, siendo este no solo importante para la persona sino que son fundamentales para toda la comunidad, ya que con estas se busca reducir y minimizar los riesgos de contaminación física y química de los alimentos, así mismo, se busca la protección y preservación del medio ambiente, asegurando el bienestar de los y las campesinas que se dedican a las labores del campo, con el fin de recuperar métodos convencionales de producción, reduciendo el uso de productos

agroquímicos, llevando de esta manera a la agricultura hacer una actividad económica sostenible y acercándola a una cultura de **la soberanía alimentaria** entendiendo esta como

> *La Soberanía Alimentaria es el derecho de los pueblos, comunidades y países a definir sus propias políticas agrícolas, laborales, pesqueras, alimentarias y de tierra de forma que sean ecológica, social, económica y culturalmente apropiadas a sus circunstancias únicas. Esto incluye el verdadero derecho a la alimentación y a la producción de alimentos, lo que significa que todos los pueblos tienen el derecho a una alimentación inocua, nutritiva y culturalmente apropiada, y a los recursos para la producción de alimentos y a la capacidad para mantenerse a sí mismos y a sus sociedades. Comité Internacional de Planificación para la Soberanía Alimentaria (CIP, 2002)*

De esta manera, las y los agricultores podrán ejercer su derecho a la producción de alimentos saludables, priorizando los mercados locales y activando las economías regionales y nacionales con productos frescos y sanos, por medio de un comercio justo; además se defiende una alimentación que sea sana nutritiva y accesible para todos, desarrollando prácticas agrícolas ancestrales, de esta forma, se le estaría devolviendo a la agricultura su rol central en la producción de alimentos desde un modelo agroecológico que genera ecosistemas diversos y sostenibles sin uso de químicos ni contaminantes, lo que favorece a la recuperación de los suelos y regenerar los ciclos del agua aumentando la productividad a corto y largo plazo, es desde allí que la soberanía alimentaria defiende la preservación de la biodiversidad a través de las reproducción de las semillas campesinas.

> *El alimento no es una mercancía, es un derecho humano, y la producción y distribución de los alimentos es una cuestión de sobrevivencia de los seres humanos, por lo tanto, es una cuestión de soberanía popular y nacional. Así mismo, soberanía significa que más allá de tener acceso a los alimentos, el pueblo, las poblaciones de cada país, tienen el derecho de producirlos y será eso lo que les garantizará la soberanía sobre sus existencias. (Stedile, J. P., & Martins de Carvalho, H. 2011, pg. 14)*

Lo anterior posibilitaría la distribución equitativa de tierras mejorando la vida de los y las campesinas, por medio de la agroecología, ya que esta tiene la capacidad de reducir emisiones de gases y regenerar ecosistemas que absorben el carbono de la atmósfera lo cual se ha planteado como una de las soluciones para enfriar el planeta; finalmente se puede decir que, por medio de la recuperación de las buenas prácticas agrícolas se estaría encaminando a una cultura de la soberanía alimentaria puesto que, esta defiende el derecho a generar sistemas alimentarios y productivos propios para una relación sustentable con la tierra el agua y la biodiversidad, con lo cual, se podrían dar pasos para la erradicación del hambre y el calentamiento global, además de revalorizar no solo la labor de los y las campesinas sino de mejorar su calidad de vida.

Por lo tanto, y tomando como referencia lo anterior, para este proyecto de investigación es necesario identificar el contextos social, escolar y familiar a los cuales pertenecen las niñas y los niños de la Escuela Rural General Santander de Zipacón, de esta manera, se aborda aquí primeramente los conceptos sobre **contexto social** para lo cual, se toman algunas definiciones que da Carrión, R. (2010) donde este dice que, es el lugar fluido y relacional de las prácticas docentes y estudiantiles, donde, sus relaciones van a estar permeadas o definidas por un conjunto de prácticas culturales determinadas (Pág.4), en este sentido, para este autor el contexto social se constituye en sí mismo en un macro sistema de elementos e interrelaciones dinámicas que influyen y en muchos casos, condicionan las distintas formas de actividad humana que en él se desarrollan.

Por consiguiente, el contexto social es en el que vive, aprende y se desarrolla vitalmente cada persona. Este entorno está constituido por personas (las familias, los vecinos, compañeros de escuela, profesores, etc.) cada una y uno de ellos están atravesados con determinados saberes, valores, vivencias, prácticas, que se va configurando desde el contexto en cual se han desarrollado, en este orden de ideas, no se les podría llamar sólo "habitantes", porque son elementos activos e importantes, que contienen un valor propio dentro su comunidad.

Por tal razón, se considera fundamental la importancia del reconocimiento de estas prácticas que se encuentran presentes en el contexto social de la niña y el niño, puesto que, se reconoce y articula la escuela como otro contexto en el que está inmerso, pues es desde allí que estas prácticas son un punto determinante en la comprensión de las dinámicas, saberes y formas de relacionarse del individuo con su entorno de una manera integral. Por lo tanto, el desarrollo de las niñas y niños se va a generar en gran parte por las interacciones sociales que este tenga, es decir, las experiencias que, desde el contexto social, escolar y familiar de manera interrelacionadas le brinden a la niña y el niño.

Estas ideas se sustentan en los postulados de Vygotsky, L (1926), donde indica que el contexto (social, familiar, cultural, escolar, etc.) es crucial para el aprendizaje, debido a que, por medio de la interrelación de los factores social y personal se genera una interacción en donde la niña y el niño aprende a desarrollar sus facultades y a comprender el entorno que lo rodea, de esta manera la niña y el niño, van interiorizando normas, valores y formas de interpretar la realidad, las cuales estarán articuladas a concepciones y prácticas culturales ancestrales, dado que estas prácticas y saberes que determinan a una comunidad, han sido transmitidas de generación en generación y por tanto estas siguen siendo construidas por las niñas y los niños de esa comunidad.

En este orden de ideas, es pertinente traer a colación las ideas de la profesora Tenorio, F (2008), donde considera que los contextos se pueden clasificar en urbano marginado, rural, indígena, urbano, semiurbano, en el que cada uno de estos va a estar influido por sus propias prácticas y formas de vida. Por lo tanto, y, teniendo en cuenta esta aclaración, se identifica que las niñas y los niños de la Escuela Rural General Santander de Zipacón pertenecen a un **contexto social rural**, donde encuentran características, las cuales van a estar permeadas por

prácticas rurales donde tienen la existencia de patrones de conducta, sistemas de ideas, creencias, valores culturales y formas de organización institucional que difieren de las usuales en comunidades urbanas, es así como, Manzanedo, H. (1976) dice que, en el medio rural existe una multitud de sistemas de tipo cultural en las que se encuentran una similitud en las características socioculturales de los grupos que las forman, de esta manera, las mismas personas pertenecientes a este contexto son las que van a determinar y diferenciar los contextos rurales, ya que estas, tienen sus propias prácticas y formas de asentamiento en su comunidad y en estos casos su base principal de sustento consiste en la explotación agrícola, en la recolección de productos naturales, en la cría de animales domésticos y muy frecuentemente en la interrelación de estos, con el fin de subsistir.

Por consiguiente, el contexto socio-rural de los y las niñas de las Escuela se van a encontrar prácticas culturales que van a estar mediadas por las actividades específicas y cotidianas que realizan las personas de esa comunidad, las cuales emergen en los espacios sociales que se van consolidando históricamente, estas prácticas incluyen formas de expresión y participación que se han ido instaurando a partir de la "cultura popular" Ricardo Soto (S.F), siendo así, en esta investigación se ha logrado identificar como el trabajo de la tierra como fuente de ingreso Maldonado (1974) es una práctica fundamental en el contexto social de los estudiantes, comprendiendo este como un espacio el cual aporta al sostenimiento económico de las familias campesinas a partir de labores como son la agricultura y la ganadería.

Al mismo tiempo, allí se evidencia que a los niños y las niñas le son enseñadas estas labores como una forma de mantener la visión del **Trabajo como un acervo cultural** Miller, (2001) este se da a partir del intercambio de saberes, prácticas, valores y creencias que son transmitidas de generación en generación, sin embargo, no se puede decir que en el contexto social de esta comunidad existe solo el trabajo de la tierra como un medio de subsistencia de las familias, debido a que, en este, se encuentra la presencia de industrialización de la agricultura, como lo define Romero, (2001)

> *La agroindustria es una actividad muy compleja; en ella interactúa lo agrícola con lo industrial, por lo que requiere desarrollos tecnológicos y requerimientos de capital, sistemas de distribución y comercialización cada vez más sofisticados y necesarios para llegar al consumidor (P. 30)*

Por otro lado, se recalca que, en gran parte de las comunidades rurales, las personas mantienen patrones tradicionales, uno de ellos, es el valor que se le da a la familia, para esto se trae a colación Manzanedo, H (1967)

> *La familia ocupa el centro de las tierras que explota, las cuales limitan con las propiedades de los vecinos. La estructura familiar constituye un baluarte dentro del cual el individuo puede sentirse seguro, ya que la familia en el medio rural es la unidad básica de tipo económico, social y educativo. Todo régimen de propiedad consagra generalmente el derecho del individuo para trabajar y obtener los recursos necesarios para su subsistencia y la de su familia (Pág. 42).*

Es decir que, para las comunidades campesinas, la familia tiene un valor importante tanto en lo económico, como en lo histórico y claramente en lo cultural, esto se hace evidente desde muy temprana edad, debido a que cada miembro de una familia, desempeñan tareas acordes a sus habilidades, en donde la totalidad de estas hacen parte de un patrimonio familiar, de esta manera es como se han ido transmitiendo saberes culturales, históricos y agrícolas, los cuales van trascendiendo de generación en generación, con el fin de salvaguardar y seguir heredando su tejido social.

Por consiguiente, se hace necesario pasar a hablar de la identificación del Contexto **Familiar** para esta retomamos a Álvarez (2001), quien la define como: "una institución básica de la sociedad ya que constituye la unidad de reproducción y mantenimiento de la especie humana. Para este propósito cumple funciones importantes en el desarrollo biológico, psicológico y social del hombre y ha asegurado, junto a otros grupos sociales, la socialización y educación del individuo para su incorporación en la vida social y la transmisión de valores culturales de generación en generación. La sociedad descansa en la familia como entidad llamada a garantizar la vida organizada y armónica del hombre" (Pág. 397)

En este sentido, es fundamental establecer cuáles son las características que permean el contexto familiar de las niñas y los niños, puesto que, es desde allí que ellos y ellas empiezan a adquirir de manera generacional conocimientos, actitudes, valores, costumbres, necesidades, sentimientos y demás patrones culturales que reflejan prácticas, formas de ver el mundo y de relacionarse con él mismo, es por ello que, al hacer precisión sobre las tendencias y temáticas que adjudican una serie de diversidades presentes en las familias de los niños y las niñas, este proyecto logra avanzar en la identificación de particularidades que organizan a un conjunto de personas unidas por un parentesco, que no solo comparten un lugar determinado, sino que además desde allí también existe una forma organizacional, para ello se toma como referencia a Rico A, (1999), quien indica que esta organización se encuentra en las tipologías familiares las cuales, pueden estar divididas en tres: la primera, es la nuclear la cual está conformada por madre, padre e hijos, la segunda, la monoparental, que se constituye o por madre, o por padre y los hijos y por último, está la familia compuesta, que se conforma por padres, hermanos, primos, tíos, entre otros, esta también recibe el nombre de extensa.

Ahora bien, la organización familiar representa además una serie de actividades matutinas, las cuales garantizan el orden y la continuación de la jerarquía que por lo general está presente en estas, es así como la disposición de los cuerpos y del tiempo deben estar discutidos y son los niños y las niñas quienes reconocen como estas van formando parte de su diario vivir. Es allí donde, Michel De Certeau (2007), reconoce la importancia de los lugares en los cuales confluyen no solo los niños y las niñas, sino también los adultos y reconoce que allí se van a hacer presentes **las prácticas cotidianas** definidas como las maneras por las cuales las personas han ido apropiando espacio y formas de vivir y convivir no solo con las personas sino con los lugares a los cuales pertenecen.

Para entretejer los dos contextos mencionados anteriormente, se hace necesario identificar el **Contexto Escolar** siendo este el lugar donde se ven interrelacionadas prácticas sociales, culturales y familiares que van a ser desarrolladas y puesta a disposición de la escuela, como lo menciona Álvarez (2010) " la escuela es considerada como la forma de vida de la comunidad, es decir, la escuela transmite aquellos aprendizajes y valores que se consideran necesarios en la comunidad y que llevan a los alumnos a utilizar y mejorar sus capacidades en beneficio tanto de la sociedad como en el suyo propio" (Pág. 257), teniendo en cuenta lo anterior, se puede decir que la escuela debe ser una Institución movilizadora de saberes y aprendizajes significativos, que le den al niño y la niña las herramientas necesarias para desenvolverse en su contexto cotidiano.

En este sentido, Álvarez, E (2010) define que, las funciones de la escuela deberán fijarse teniendo en cuenta su estructura de institución social, es decir, teniendo en cuenta que forma parte de una determinada comunidad. De aquí que las estrechas relaciones entre escuela y sociedad sean una necesidad y una constante de los análisis sociológicos de la educación (Pág. 259) de esta manera, se considera que la escuela no debe estar apartada de la realidad del niño y la niña, puesto que, esta debe tener en cuenta la comunidad a la cual hace parte, así mismo sus prácticas culturales, ya que estas van a ser determinantes en su desarrollo. En este sentido Álvarez (2010) dice que:

> *La escuela no puede llegar a cumplir una misión educativa con responsabilidad sin analizar el contexto social que la rodea, aunque paralelamente deberá armonizar esta necesidad con la de lograr que los individuos se inserten en esa sociedad y desde ella seguir trabajando activamente para la mejora de la vida personal y comunitaria. Ahora bien, la escuela no puede llevar a cabo esta labor sin la necesaria colaboración de las dos fuerzas sociales fundamentales que coexisten con ella como son la familia y el Estado (Pág. 260)*

Por consiguiente, la escuela debe generar una interrelación con la comunidad en la que están inmersas las niñas y los niños, esto implica tener un vínculo con las familias, sus prácticas y dinámicas para que de esta manera se efectúe el objetivo mismo de la escuela, garantizando el desarrollo de aprendizajes que le sean útiles para la vida, dado que, muchas veces la escuela se aísla totalmente de la realidad de sus alumnos y es ahí donde se encuentra una gran brecha entre lo que el niño y niña quisiera aprender y lo que la escuela enseña.

Teniendo en cuenta, los aportes de Álvarez, E. (2010) se puede decir que la escuela no estaría cumpliendo con sus funciones y en especial las escuelas rurales, haciendo mayor énfasis en estas, por ser el contexto en donde se desarrolla este proceso investigativo; para esto traemos a colación a Sandoval (1996) quien nos dice que, "básicamente la educación en las zonas rurales se configura como una institución que integra y transmite los valores y conceptos asociados a la idea de región, de nación y de pensamiento científico, los cuales provienen de la cultura urbana y que tienen que ver con la visión de mundo de una clase media urbana" (Pág.13), de esta manera, las escuelas rurales, basan sus procesos formativos solamente en la transmisión de conocimiento "científicos" el cual termina siendo un conjunto de conocimientos descontextualizados para estas comunidades.

En este sentido, es necesario reconocer que la mayoría de las escuelas rurales se encuentra bajo un **modelo multigradual**, como lo menciona Vargas, T (2003) quien nos dice que existen dos tipos de escuelas multigradual, por un lado están las escuelas unitarias la cuales son donde el maestro enseña a dos o más grados simultáneamente en una misma aula de clase, y, por otro lado, las multigraduales, las cuales pueden estar divididas por aulas unitarias donde están un grado por aula, esta puede ser una de las maneras por las que se vea una **descontextualización** en relación a las unidades temáticas trabajadas por parte de las docentes y la realidad de los estudiantes dado que, muchas veces estas temáticas son absolutamente desconocidas para las niñas y los niños porque raramente han salido de su comunidad. En ellos se asigna escaso o nulo valor a la cultura agraria y con escasas excepciones, que generalmente corresponden a programas de innovación educativa, el contenido de los textos es considerado poco relevante para lo que constituye la vida cotidiana de los niños. Gajardo, M., & de Andraca, A. M. (1988), sin embargo, como lo resalta Coscaya, M 2012, las escuelas rurales se encuentran marcadas por **dinámicas escolares** las cuales son naturalizadas por parte de los estudiantes, una de ella gira alrededor del comedor escolar siendo este un espacio educativo en el que el alumnado adquiere hábitos alimenticios y normas de comportamiento social en la mesa.

3.3. Posibilidades de complejización de prácticas agrícolas en el contexto escolar

Este proyecto toma el concepto de complejizar como un proceso que se gesta desde los saberes previos de las niñas y los niños, los cuales se complementan y amplían con los conocimientos dados por el educador, esto quiere decir que es un proceso que va en espiral que parte desde el estudiante, para que este sea el que confronte las ideas previas con esos nuevos aprendizajes o herramientas que se construye durante el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, como lo menciona González, J (2009)

> *En la complejidad, el aprendizaje no es un fin, es un proceso permanente donde el estudiante aprende, pero también desaprende y reaprende de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y formas de ser pensado, reflexionado, apropiado en esencia compleja. (P.g. 85)*

Para que esta complejización se dé, es necesario tener en cuenta las posibles problemáticas que aquejan a las escuelas, en este caso del contexto rural, donde se llevó a cabo este proyecto de investigación, el cual retomó los conceptos de la Pedagogía Rural y la Escuela nueva, las cuales se fundamentan desde la transformación social en donde se busca empoderar a las niñas y niños campesinos a partir de valores comunitarios que aporten a su contexto social. Se plantearon acciones y espacios en pro de **Complejizar las prácticas** de las niñas y los niños a partir de sus saberes, y de las acciones pedagógicas que allí se dieron, resaltando que estas acciones deben estar íntimamente relacionadas con el contexto y las realidades de ellas y ellos; retomando así

> *"Las experiencias formativas en el trabajo rural son fundamentales en la construcción de sucesores y en ese contexto, la escuela agrícola constituye un aporte decisivo para complejizar las prácticas desde el "hacer", dado que en esta modalidad de escuelas siempre fue característico el aprendizaje "a través de la práctica". Padawer, A., Greco, J., & Celín, L. R. 2013 pg 61.*

De esta manera, las docentes tienen un rol fundamental en el proceso de complejizar saberes a partir de la construcción de espacios donde los y las niñas pueden desarrollar y complejizar los saberes desde distintas experiencias las cuales estuvieron relacionadas con los contextos de los estudiantes; esto no quiere decir que la escuela se deba apartar de los conocimientos "científicos" que históricamente se han desarrollado en la escuela, sino que la escuela y los docentes debe generar un vínculo entre el contexto y estas áreas del saber, desde el reconocimiento de las ideas, la convivencia y la difusión de sus experiencias familiares y sociales, para que de esta manera pueda darse un aprendizaje significativo en los estudiantes, a partir de las prácticas cotidianas que emergen en la vida diaria del niño y la niñas las cuales pueden ser llevadas a la escuela.

Es así como, este proyecto de investigación ve en la recuperación de Prácticas Agrícolas con niños y niñas de escuela rurales un posibilidad de vincular los saberes de los estudiantes con las áreas de saber dispuestas por la escuela; para esto se plantea como se ha mencionado anteriormente una identificación de contextos, y desde allí partir a una complejización de esas Prácticas Agrícolas las cuales deben estar en **Armonía con la Madre Tierra** siendo esto necesario para pensar, recuperar, analizar y desarrollar prácticas alternativas, las cuales puedan ir promoviendo poco a poco soluciones al problema del cambio climático; dentro de estas prácticas se encuentran las **técnicas de sembrado tradicionales directas,** donde en esta se hace un uso adecuado del suelo, respetando sus ciclos y haciendo uso de materiales orgánicos, es decir, va en concordancia con el cuidado de la tierra y el medio ambiente, puesto que

> *"ésta al mismo tiempo una consonancia, con los derechos de los pueblos de controlar sus territorios, sus recursos naturales, su fertilidad, su reproducción social y de integración entre las etnias y pueblos de acuerdo con intereses común es y no solo determinado por el comercio y el lucro". Stedile, J. P., & Martins de Carvalho, H. (2011) pg. 14.*

Lo anterior quiere decir que, desde las prácticas agrícolas se deben gestar acciones que posibiliten una relación equilibrada entre el ecosistema y el sistema de cultivo, en donde, no se intervenga de manera química el proceso natural de las cosechas, para que desde allí se generen alimentos sostenibles y saludables, que contribuya no solo al medio ambiente, sino para la vida del ser humano; por tal razón, el estar en **Armonía con la Madre Tierra** hace una invitación a

> *"Cambiar el actual modelo de producción y de tecnología agrícola dominante para otra concepción de producción de alimentos saludables, basados en la agroecología, agricultura ecológica, orgánica y otros caminos que garanticen producción y oferta abundante a nivel local, regional y nacional". Stedile, J. P., & Martins de Carvalho, H. (2011) pg. 17*

Dado que, esta es la única manera de hacer un vínculo de respeto y armonía con el planeta, al tener prácticas respetables y saludables con el medio ambiente, se está recuperando la labor social y comunal de pueblos, donde el valor que se le da a la tierra en la que se cosecha es primordial en la vida de las personas, puesto que es desde allí que se vincula a la familia, la escuela y la sociedad en general.

Por otro lado, y estando en concordancia con lo anterior se deben gestar nuevas **prácticas para la mitigación de las plagas** puesto que el uso de agroquímicos poco a poco ha ido degradando la tierra y así mismo la labor y la economía del campesino, con la llegada de

> *"La llamada agricultura "moderna", especialmente el monocultivo industrial, está destruyendo los procesos naturales del suelo que permiten la acumulación de carbono en la materia orgánica y los reemplaza por procesos químicos basados en fertilizantes y pesticidas. Debido sobre todo al uso de fertilizantes químicos, a la agricultura y*

> *ganadería intensivas basadas en los monocultivos, se produce una importante cantidad de óxido nitroso (NO2), (...) Por otra parte, la producción agraria industrial consume mucha más energía (y libera mucho más CO2) para mover sus tractores gigantes para labrar la tierra y procesar la comida."* ***Segesso, F. (2015)*** *pg. 2*

De esta manera, el uso de agroquímicos utilizados para el control de plagas, no solo tiene una afectación directa en los suelos, sino que poseen una marcada incidencia ambiental generando riesgo de intoxicación en los seres vivos, por lo tanto, las familias que se desempeñan y desarrollan en un ámbito rural se encuentran en mayor medida expuestas a los efectos de los agroquímicos por causas ambientales y mayormente laborales, por estas razones, aquí se plantean movilizar otras prácticas para la mitigación de plagas donde se priorice el respeto por la madre tierra, la vida y salud de todos los seres vivos.

Además, toma relevancia el uso de semillas orgánicas, puesto que como se ha venido mencionando, el recuperar prácticas que tengan en cuenta el respeto por el medio ambiente y la salud del ser humano también involucra el tipo de semilla que es utilizada para las siembras, dado que este es el resultado del alimento que diariamente están llegando a los hogares, es por esto por lo que, este proyecto investigativo considera que

> *"los organismos genéticamente modificados no resolverán ninguna crisis medioambiental, sino que por sí mismos ponen en riesgo el medio ambiente, así como la salud y la seguridad. Más aún, los cultivos y árboles transgénicos aumentan el control que ejercen las transnacionales y despojan a los agricultores de su derecho a cultivar, desarrollar, seleccionar, diversificar e intercambiar sus propias semillas." Stedile, J. P., & Martins de Carvalho, H. (2011) pg. 2*

Es así como, el uso de las semillas certificadas no resuelve el problema de alimentación para los pueblos, sino que este ha sido el resultado de la forma en cómo el ser humano ha interferido en la genética de la semilla, lo cual ha provocado la pérdida de semillas originales y de especies, provocando la migración de las personas del campo, puesto que muchas veces la economía del campesino no da para cubrir los gastos impuestos por las agroindustrias, es por esta razón que se considera que el uso de las **semillas orgánicas** son relevantes a la hora de la recuperación de prácticas agrícolas, puesto que, estas son las son las que van a determinar el tipo de alimento que consumen los pueblos, como se cultiva y quien lo cultivas, además que, las semillas también son sinónimo de memoria, saberes, y prácticas acumuladas por comunidades campesinas, las cuales han sido las abastecedoras de alimentos y las sostenedoras de los individuos del presente.

Las categorías anteriormente enunciadas, son las que poco a poco van a ir posibilitando generar aportes para una cultura de Soberanía Alimentaria puesto que esta ofrece una alternativa real tanto para los pueblos, y en general para las sociedades actuales, las cuales han ido dejando a un lado las prácticas tradicionales, para adoptar prácticas capitalistas las cuales son nocivas no solo para la madre tierra, sino para el ser humano en general; En este sentido, el llegar se ve en la Soberanía Alimentaria una solución para el

hambre, y la inequidad que ha marcado históricamente a los campesinos. Por eso," *la soberanía alimentaria será posible únicamente si existe un control democrático del sistema alimentario y el reconocimiento de que "la herencia cultural y los recursos genéticos pertenecen a la humanidad".* Campesina, V. (2007**)** *pg. 8*

El libro objeto: Una creación colectiva para la recuperación de prácticas agrícolas

En términos formativos, la creación permitió que las niñas y los niños comenzarán a conocer sus prácticas agrícolas tradicionales con el fin de recuperarlas y generar reflexiones que aportaran a la recuperación de las mismas y contribuyan a una cultura de la soberanía alimentaria.

Por otra parte, el proceso de creación se dió a través de un proceso pedagógico e investigativo, en el que las niñas y los niños hicieron evidentes los conocimientos que tenían sobre la siembra de arveja, lo cual llevó a plantear el proyecto investigativo frente a la recuperación de las prácticas agrícolas, debido a que en la actualidad, por las exigencias del mercado se introducen transgénicos y químicos como parte de sus prácticas. La materialización de la pieza literaria se llevó a cabo una vez finalizada la investigación, fue creada por las maestras investigadoras a partir de las narrativas, experiencias y aprendizajes que se adelantaron en cada una de las acciones pedagógicas en la Escuela Rural General Santander de Zipacón.

La creación del libro objeto, estuvo atravesado por diferentes implicaciones pedagógicas y reflexivas frente a la creación colectiva, que conllevó a establecer claridad frente al aporte que se realizó como docentes investigadoras y en formación, los aportes de las niñas y niños como actores principales del proceso formativo e investigativo.
En este sentido, es necesario ahondar en lo que implicó para nosotras como Licenciadas en Pedagogía Infantil la creación de un libro objeto en un contexto rural, por una parte, nos llevó a investigar las diferentes dinámicas que se establecen en este contexto rural, en los diversos escenarios en los que socializan las niñas y los niños como el social, familiar y escolar. Esto facilitó el proceso de reconocimiento de sus saberes previos y de esta forma comprender el por qué de sus prácticas y desde allí lograr complejizarlas.

De igual forma significó un reto, dado que al ser un contexto rural las prácticas educativas son diferentes a las que se llevan a cabo en el urbano, por ejemplo, el hecho de que allí hayan aulas multigraduales conllevo a tener más rigurosidad en cada una de las acciones pedagógicas realizadas con el fin de complejizar sus prácticas agrícolas a la medida que se despertaba la curiosidad de las niñas y los niños.

Otra de las implicaciones que se hacen presentes en esta creación colectiva, se encuentran en doble vía:

Uno, el rol que tuvimos como maestras creadoras, puesto que en el mundo contemporáneo el maestro debería estar en la capacidad de crear y recrear escenarios y formas de vida con los niños y niñas. En el que se parte de las experiencias y aprendizajes previos para que al ser compartidos conlleven a una nueva experiencia y aprendizaje. En este sentido, al ser creadoras de una pieza literaria que recopiló un proceso de recuperación de prácticas agrícolas que aportará a una cultura de la soberanía alimentaria en un contexto rural.

Dos, el rol del estudiante como portadores de experiencias y aprendizajes que posibilitaron que las maestras investigadoras plantearán acciones pedagógicas que enriquecieran y ampliaran sus saberes cotidianos y prácticas agrícolas de su territorio. Desde allí, fue fundamental su participación, puesto que el objetivo era crear un engranaje frente a su proceso formativo y experiencial, por lo cual, la sistematización de la experiencia permitió que ellos fueron los protagonistas y la principal fuente de inspiración para la narrativa de la pieza literaria.

El libro objeto se ve como un apoyo pedagógico y didáctico para el trabajo de maestras y maestros en lo referente a la recuperación de prácticas agrícolas. De igual forma está diseñado para contribuir a la estimulación de la motricidad fina y gruesa, la literatura y la exploración de su entorno como parte esencial en el desarrollo de su imaginación. **El libro-objeto** tiene una diversidad en formas, colores y texturas, que favorece, promueve una comunicación e interacción dinámica con el lector. Al ser una pieza diseñada y elaborada con distintos materiales y tener un diseño tipográfico único, estimula al lector, generándole sorpresa al vislumbrar cosas que le son comunes y desconocidas, para ello, Schritter, (2005), afirma que "Pienso al libro-objeto como un todo pleno de inteligencia, fundado en una idea original y única, que incorpora un recurso extraño a los libros comunes, para multiplicar significados literarios y gráficos" (pág.80).

El libro objeto es un apoyo pedagógico y didáctico debido a que requiere de la intermediación del docente, quien guiará el proceso de recuperación de las prácticas agrícolas a los niños y niñas. Debido a que el libro puede ser usado para enseñar diferentes temas y/o desarrollar habilidades en cuanto a la motricidad fina y gruesa, es el maestro quien determina para qué o cómo usarlo de tal forma que se ajuste a su proyecto pedagógico.

4. Propuesta Metodológica

La educación no solo como proveedora de contenidos disciplinarios, sino, vehículo de procesos de enseñanza-aprendizaje en donde se entretejen relaciones afectivas y experiencias sensibles, que le apuestan a un quehacer pedagógico que vincule a las niñas y los niños en el aula contribuyendo al reconocimiento de su espacio desde una manera integral, donde el conocimiento no sólo se materializa desde la escolaridad.

Al relacionar los procesos de enseñanza-aprendizaje que desde las interacciones que surgieron en la Escuela Rural General Santander de Zipacón donde a partir de experiencias sensibles se le apostó por un quehacer pedagógico que vincularan no sólo a las niñas y los niños, sino también los espacios cotidianos, para que desde allí convergiera un interés en ellos y ellas, integrando los contenidos formales de la escuela con los cuestionamientos propios de ellas y ellos sobre el mundo que los rodea.

Teniendo en cuenta lo anterior, como proyecto se propuso la realización de un libro objeto que diera cuenta de los procesos realizados durante la investigación, para que la sistematización reflejara los aprendizajes construidos con los actores. Por tal razón, se acude a la sistematización de experiencias puesto que, esta permitió la construcción de nuevas formas de relacionarse, a partir del contexto, los sujetos, y las investigadoras, estos se mantuvo en constante interrelación con el fin de dar cuenta de los procesos y prácticas que se quisieron recuperar; Por otra parte, este método permitió la revalorización de algunas de sus prácticas, para que desde allí se fueran transformando y empoderando a los actores partícipes del proceso investigativo, en donde se reconocieron como productores del saber, desde y para la acción.

Sin embargo, con el fin de orientar la pregunta de investigación para dar validez a los hallazgos que surgieron, este proceso no solo se enfocó desde este método en lo cualitativo, sino que, lo que se buscaba era tener una metodología con un enfoque mixto, en el cual como nos plantean autores como Hernández, Fernández y Baptista (2003) aseguran que: representan el más alto grado de integración o combinación entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Ambos se entremezclan o combinan en todo el proceso de investigación, o, al menos, en la mayoría de sus etapas (…) agrega complejidad al diseño de estudio; pero contempla todas las ventajas de cada uno de los enfoques. (p. 21)

Por tal razón, se hizo necesario hacer una reflexión crítica sobre los hallazgos obtenidos, para ello, se desarrolló una estrategia metodológica enfocada hacia la **Sistematización de experiencias**, retomando los aportes de Jara, O (2013) quien propone cinco fases para el desarrollo de la sistematización de experiencias y la define no solo como los datos recogidos que se ordenan, sino desde la adquisición de aprendizajes críticos de las experiencias obtenidas, las cuales son permeadas por procesos histórico y sociales que confluyen de manera cambiante, de esta manera se recogen las siguientes fases que se articularon a este proyecto de investigación.

Desde el inicio del proyecto de investigación en el diario de campo se llevó un registro de las actividades realizadas a los niños y de sus reacciones a éstas, a medida que se recopilaba la información y comenzaba su análisis, se hizo evidente que se contaba con una gran cantidad de material (fotos, actividades, experiencias) que se debían hacer visibles a los padres, niños, maestros y demás gente interesada, por lo cual se decidió hacer un libro objeto que evidenciará todo lo aprendido.

4.1. Ruta Metodológica

Esta investigación se desarrolló en el Municipio de Zipacón durante el periodo de 2016-1 a 2017-2, en este tiempo se realizaron diferentes intervenciones las cuales contribuyeron a la construcción de una cultura de la soberanía alimentaria, en primera instancia se hizo necesario **reconocernos como actores rurales que inciden en el territorio,** en donde se buscó identificar cuáles son los actores que confluyen en el ámbito rural, para esto se realizaron encuestas y entrevistas semi estructuradas a padres, vecinos y profesores titulares y entrevistas no estructuradas a los niños, también se observó el contexto en el que se llevó a cabo la investigación, todo esto quedó consignado en el diario de campo y el registro audiovisual.

Además, se realizó una intervención con el fin de reconocer e identificar por medio de acciones pedagógicas los intereses que tienen los niños y las niñas sobre la escuela, generando así un espacio para la imaginación y la creatividad mediante la literatura y el arte, es así como por medio de la lectura en voz alta por parte de las docentes en formación del cuento *" Ramon Preocupon*", se buscó incentivar a los niños y niñas a la creación de un quitapesares, el cual expondría de manera creativa las mayores preocupaciones e intereses que emergen a partir de sus subjetividades y sus contextos, poniendo énfasis en su entorno familiar, para luego socializarlo y poner en evidencias aquellas *"preocupaciones*" que resultaban ser comunes o que les aquejaba de su territorio, entre ellas estaban:



Registro fotográfico de la intervención *Identificación de sus preocupaciones,* 16 de septiembre 2016, Fase I, [estas creaciones acompañan a las siguientes narrativas], D.C N° 1; pg 5,

E.I 5-"Yo me preocupo por mi familia"-
E.I 13-"Por las tareas"-
E.I 9-"Por los amigos-"
E.I 18-"Por las mascotas"

De esta manera se logró identificar que los niños y niñas en sus preocupaciones, relacionaban cosas que afectan directamente su contexto familiar, social y escolar, y esto los llevaba a pensar en cómo esto les generaba a ellos y ellas mismo/as malestar y lo/as afectaba.

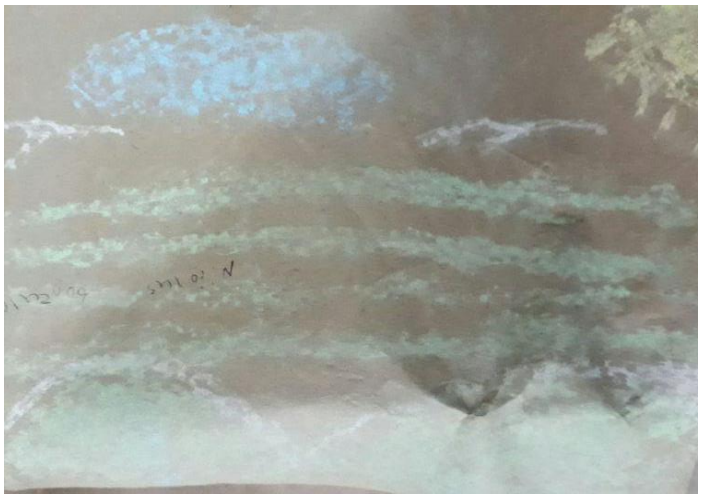
Debido a que en la intervención *Identificación de sus preocupaciones* se estableció que uno de los principales temas en común para los niños está relacionado con sus familias, se planteó una actividad la cual titulamos: "*Familias en Arcilla*" (07 octubre 2016), allí cada niño y niña realizó la construcción de sus propias familias con arcilla, esta acción pedagógica permitió identificar con quienes vivían y a que se dedicaban los integrantes de sus familias.

E.I.28 *-"Profe y ¿puedo hacer a mi perro y gato?, ellos viven conmigo y hacen parte de mi familia"-*
E.I.21 *-"Yo haré las gallinas porque ellas también viven con nosotros"-*
E.I.11 *-"¿mi cuñado y mi sobrino también los hago?"-*

D.C. Nº 3; Pág.14

En esta intervención los niños y las niñas dejaron claro que el concepto de familia para ellos y ellas se ampliaba, puesto que relacionaban a aquellos otros actores que conviven con ellos y que no pertenecen a un primer grado de consanguinidad, además de sentir un gran apego por los animales que viven con ellos.

Durante este reconocimiento, surgieron actores que fueron los protagonistas de este proceso, los cuales fueron las niñas, niños, docentes titulares y vecinos, quienes permitieron a partir de sus conocimientos previos en prácticas agrícolas (usadas en el territorio de la investigación) y experiencias vividas en sus diferentes contextos (familiar, escolar y social) identificar problemáticas que los aquejan, para desde allí lograr trascender a la segunda fase, la cual pretendió **encontrar problemáticas del territorio alrededor de la agricultura,** en esta fase surgieron los objetivos que encaminaron esta investigación. Se tuvieron en cuenta los intereses de los protagonistas para establecer una ruta metodológica que guiara el proyecto. Desde allí se partió para delimitar las experiencias que dieron respuesta a los objetivos planteados, es decir, se realizó una selección de aquellos registros que sirvieron de insumo para la sistematización. Para ello, se llevaron a cabo varias experiencias pedagógicas durante la primera fase de sensibilización (2017-1), tales como *narraciones literarias* que permitieron dar cuenta de los diferentes contextos, *cartografía social y creaciones artísticas* que buscaron identificar sus formas de vida y su relación con el entorno, como muestra de esto:



.Dibujo realizado en la intervención *Compartiendo los lugares que más me gustan de mi Territorio* (09 Marzo 2017), el E.I.31, dibuja el trabajo del papá en el Chuscal como agricultor. [Acompaña su dibujo con la siguiente narrativa]

E.I.31 - "Mi Papá como se dedica a la agricultura en el Chuscal, a veces mi papá me lleva y yo le ayudo a recoger la cosecha, ahí aprendo a sembrar todo lo que mi papá hace allá"-
D.C. Nº 3; Fase II; Pág.5

En la tercera fase, **reconstruyendo las experiencias de los actores,** las docentes en formación realizaron una reconstrucción de la experiencia, usando los diarios de campo y el registro audiovisual se describió y evidenció el proceso pedagógico investigativo, con el fin de recolectar y clasificar la información que posteriormente se utilizó como insumo para la sistematización de la experiencia.

Esto dió paso a la cuarta fase **analizando y reflexionando sobre nuestras prácticas agrícolas,** las docentes en formación realizaron un análisis reflexivo de las acciones pedagógicas, el cual buscó identificar particularidades de cada componente de para que desde allí se estableciera un punto de convergencia entre todos los aspectos que son importantes para hacer una interpretación crítica que permitió hacer una confrontación entre los hallazgos, los aportes teóricos y las reflexiones pedagógicas, las cuales posibilitaron a las investigadoras establecer reflexiones del ejercicio pedagógico e investigativo.

Esta fase se desarrolla en el 2017-1 y 2, en donde se comienza la clasificación de la información obtenida en el desarrollo de las prácticas, la cual se tomó de los diarios de campos, las encuestas y entrevistas realizadas, partiendo de ello se clasificó la información y se propuso unas categorías de análisis (prácticas agrícolas en el el contexto social, contexto familiar, contexto escolar, complejizando nuestras prácticas agrícolas para contribuir a una cultura de soberanía alimentaria) las cuales dieron muestra de las particularidades de los

actores. Una vez estas categorías estuvieron seleccionadas y diseñadas se pasó a la interpretación crítica de cada una de ellas.

En la última etapa, **materializando una cultura para la Soberanía Alimentaria,** se tuvieron en cuenta los objetivos planteados, con el fin de generar nuevos aprendizajes que permitieron confrontar y movilizar nuevas dinámicas a partir de las experiencias que se sistematizaron, esta tuvo dos elementos claves, la primera, las conclusiones en donde se compartieron las reflexiones que arrojó el proceso de investigación, y la segunda, la materialización de la experiencia sistematizada de una manera creativa y diferente.

En este proceso de materialización, se tuvieron en cuenta las actividades pedagógicas adelantadas con los niños y las niñas, las docentes investigadoras crearon una historia que pudiese recoger esas experiencias y procesos de los cuales se realizaron algunos borradores y registros fotográficos que fueron de utilidad en este proceso de materialización.



“imágenes tomadas durante el proceso de creación de borrador del libro-objeto”



“imágenes tomadas durante el proceso de creación de borrador del libro-objeto”

4.2. Técnicas de recolección de información

Entrevista no estructurada (E.N.E), como lo menciona Alonso (1995), la entrevista no estructurada facilita la expresión de opiniones y hechos personales, se puede obtener información acerca de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales.

Esta técnica se escogió con el fin de identificar con precisión las condiciones Y características de este territorio y la de sus habitantes. Las entrevistas se realizaron a vecinos cercanos de la escuela, dado que al estar cerca de este espacio de conocimiento, su perspectiva alrededor de los procesos que allí se llevaban a cabo son distintos a las personas del pueblo, estas entrevistas se realizaron en la fase I **reconociendonos como actores rurales que inciden en el territorio,** a algunos padres de familias, con el fin de ahondar en las dinámicas familiares, sociales y escolares en los diferentes aspectos como el económico, social, entre otros. Algunas de las preguntas que orientaron esta técnica estuvieron direccionadas a conocer datos personales como nombre, edad y escolaridad y otras para ahondar los conocimientos relacionados sobre la agricultura y sus cambios en este Municipio, para ello, se formuló preguntas como ¿cuánto tiempo lleva viviendo en el Municipio?, ¿qué aportes le ha hecho el campo al país?, ¿qué transformaciones ha tenido el proceso agrícola a través del tiempo en Zipacón?, entre otras.

Se realizó entrevistas a las Docentes de la Escuela ya que ellas tienen un papel de incidencia y de engranaje frente a los diferentes contextos en los que se encuentran las y los niños y su proceso formativo, algunas de estas sirvieron para conocer la formación académica, su experiencia frente a los procesos formativos en contextos rurales, la metodología o didáctica que utilizan por ser aulas multigraduales, cómo la escuela articula los saberes sobre la agricultura con los contenidos de la escuela. Los resultados de estas entrevistas fueron útiles para el análisis de la información y la relación frente a las problemáticas encontradas en conjunto con las niñas y los niños.

Encuesta estructurada (E.E) Entendiendo esta como “la encuesta es una técnica de investigación que consiste en una interrogación verbal o escrita que se les realiza a las personas con el fin de obtener determinada información necesaria para una investigación (...) Una encuesta puede ser estructurada, cuando está compuesta de listas formales de preguntas que se le formulan a todos por igual;” Hernández, M. A, Cantin García, S., López Abejón, N., & Rodríguez Zazo, M. (2016) pg. 3 esta se realizó, con el fin de obtener información detallada sobre las percepciones de las familias de los y las estudiantes de la escuela, para llevar a cabo esta técnica, y por la complejidad de poder reunir a todos los padres y madres de familia, se envió una encuesta por núcleo familiar. De 40 estudiantes entre el Ciclo I y Ciclo II se hace entrega de 35 encuestas, debido a que 5 de ellos son hermanos y se tabularon 21 que fueron las entregadas por las niñas y los niños.

Esta encuesta buscó, establecer una relación de manera escrita con los padres

y madres, con el fin, **a)** conocieran el proyecto que se estaba construyendo con sus hijos e hijas **b)** conocieran algunos aspectos importantes frente a sus dinámicas cotidianas familiares, sociales y económicas. Para llevar a cabo esta encuesta las investigadoras formularon 21 preguntas que estaban dirigidas para los padres y madres de familia. A continuación, se dan a conocer las preguntas de la encuesta de los padres y madres de familia

Nombre completo del estudiante
Edad y curso
Nombres completos de Padre, Madre y acudiente

1. Labores a las cuales se dedican Padre y Madre de familia
1. ¿Escriba los trabajos que ha desempeñado desde que vive en Zipacón?
2. Nivel educativo de Padre y Madre
3. Nombre de la Institución donde cursaron (especificar donde queda ubicada rural o urbana)
4. ¿Lugar de nacimiento?
5. ¿Hace cuánto vive en Zipacón? Si ha vivido en otros lugares, por favor escríbalos
6. Cómo describiría la vida en Zipacón, ¿le gusta vivir allí?
7. A continuación, describa un día de su rutina, (actividades que realiza desde que se levanta hasta que se acuesta)
8. A continuación, describa que actividades (diferentes a las de su rutina) realiza junto a su familia los fines de semana.
9. ¿Qué alimentos preparan en ocasiones especiales?
10. ¿Cuáles son los alimentos que preparan con más frecuencia?
11. ¿Qué piensa de la formación que está recibiendo su hijo/a en la Escuela?
12. ¿Qué cree usted que se debería enseñar en la Escuela?
13. ¿Qué piensa de la vida en el campo?
14. ¿Cuál es la importancia del trabajo la tierra?
15. ¿Considera usted importante, enseñar a sus hijo/as el trabajo de la tierra?
16. Desde su perspectiva, ¿cree usted que socialmente el trabajo de los y las campesinas se ha desvalorizado o valorizado? ¿Por qué?
17. Para usted, ¿Cuáles son los aportes del campo para su vida y la de sus hijos?
18. ¿Cuáles son los aportes que el campo le hace al país?
19. ¿Trabaja en la siembra? Si su respuesta es afirmativa indique qué alimentos siembra
20. Indique ¿cuál son los pasos para sembrar?
1. ¿Utiliza materiales químicos para el proceso de sembrado? cuales y para que se utilizan

La observación participante (O.P.) se retomó los aportes de Gutiérrez y Delgado (1945) quienes dicen que, este se caracteriza por llevarse a cabo como miembro de un grupo, permite enlazarse activamente con el objeto de investigación, esta funciona como observación sistematizada natural de grupo reales o comunidades en su vida y que fundamentalmente emplea la estrategia empírica y las técnicas de registro cualitativo. Esta técnica se escogió, con el fin de reconocer un contexto rural, el cual está caracterizado por una serie de dinámicas que denotaron otra manera no solo de relacionarse con el lugar, sino también de los procesos de socialización entre las personas, que fortaleciendo así las experiencias que como docentes en formación tuvimos, este es utilizado por las

investigadoras para nutrir los **diarios de campo (D.C.),** como instrumento de recolección de información, para los cuales se retoma a Taylor y Bogdán, (1987) quien indica que el concepto de diario o cuaderno de campo está históricamente ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, donde se anotan las observaciones (notas de campo) de forma completa, precisa y detallada; este se implementó, con el fin de describir y analizar luego de cada sesión las acciones pedagógicas adelantadas conjuntamente entre las docentes en formación y las y los estudiantes; este instrumento fue importante dado que dio la posibilidad de recoger las voces de las niñas y los niños durante las intervenciones. Para ello, se utilizó el siguiente formato, aclarando que este formato tuvo algunas modificaciones, las cuales fueron acorde a la medida y las necesidades que se desarrolló el proceso investigativo y de su avance.

Formato diario de campo durante la primera fase: reconociendonos como actores rurales que inciden en el territorio (2016-2)

Diario de Campo: Nº **Sesión: Nº - Nombre de la sesión** **Fecha:**				
Momento	**Qué dijeron las Docentes en Formación**	**Qué dijeron las niñas y los niños**	**Que hizo las Docentes en Formación**	**Que hicieron las niñas y los niños**
Actividad Inicial				
Actividad Central				
Actividad Final				
Observaciones generales				

Formato diario de campo durante la fase: encontrando problemáticas del territorio alrededor de la agricultura (2017-1/2017-2)

Diario de Campo: Nº **Sesión: Nº y nombre de la intervención** **Fecha:**	
Momento	**Actividad Inicial**
Qué Dijeron las Docentes en Formación	
Qué Dijeron las niñas y los niños	
Qué Hicieron las Docentes en Formación	

Qué Hicieron las niñas y los niños	
Momento	**Actividad Central**
Qué Dijeron las Docentes en Formación	
Qué Dijeron las niñas y los niños	
Qué Hicieron las Docentes en Formación	
Qué Hicieron las niñas y los niños	
Momento	**Actividad de cierre**
Qué Dijeron las Docentes en Formación	
Qué Dijeron las niñas y los niños	
Qué Hicieron las Docentes en Formación	
Qué Hicieron las niñas y los niños	
Observaciones:	

5. Reconstruyendo la experiencia: nuestras prácticas agrícolas contribuyen a una cultura de soberanía alimentaria

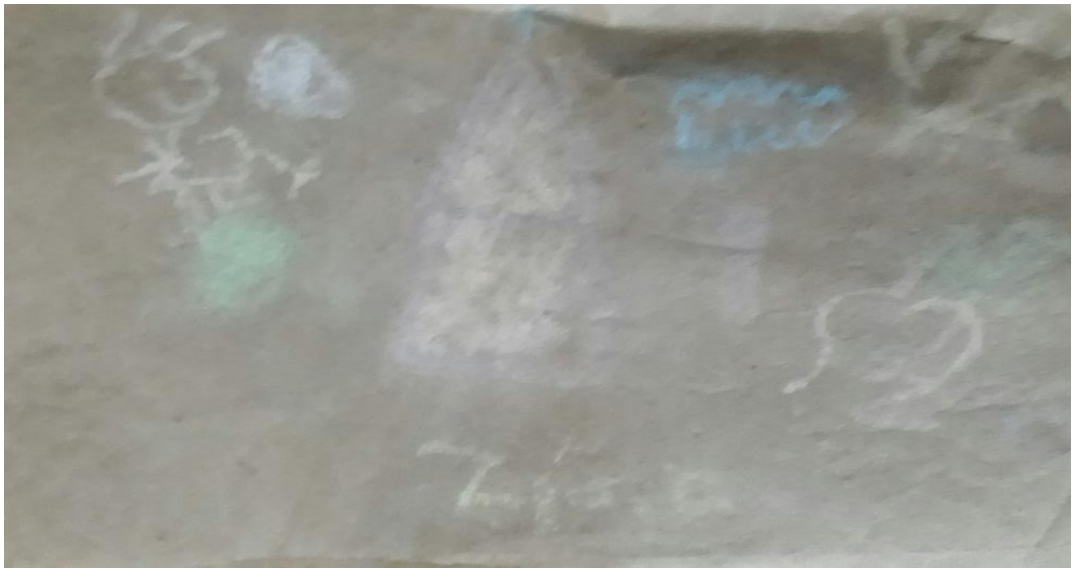
La interacción, socialización y vínculo con los niños y niñas de la Escuela rural General Santander de Zipacón permitió que se abarcaran temas relevantes sobre el territorio en el que habitan, permitiendo la creación de categorías que contribuyen a dar respuesta a los objetivos planteados en la investigación.

En primera medida, las historias y particularidades de las niñas y los niños de este contexto, inicialmente llevó a enfocarse en reconocer cómo estaban conformadas las familias con las que ellos y ellas conviven, al igual que de las dinámicas y roles que asume cada integrante, para ello, por medio del arte se propusieron dos intervenciones, la primera fue la *creación de sus casas con materiales reutilizables* y la segunda *"moldeado en arcilla de sus familias*", las cuales buscaban crear un ejercicio de representación simbólica de sus contextos familiares, los cuales permiten ahondar en aspectos claves, por ejemplo, cómo están constituidas estas familias, cuáles son algunas de sus dinámicas familiares, las diferentes labores en las que estas se emplean, entre otras.



Registro fotografico de intervencion c*reación de sus casas con materiales reutilizables, 23 de septiembre de 2016, Fase I*

Esto contribuyó a que enseguida se buscará identificar cómo cada persona a partir del rol que ocupa dentro de su familia puede crear una relación con su territorio, para ello con ayuda de la *Cartografía Social* cada niño/a identificó y puso de manifiesto en un dibujo en qué espacios del lugar que ellos y ellas habitan se lograban sentir más a gusto, y cómo esta relación facilitaba en algunos casos la socialización con otras personas y/o pares.



"Dibujo realizado en la intervención sobre los lugares que más me gustan de mi territorio, el E.I 12, dibuja la finca de uno de sus familiares"

Estos vínculos que los niños iban exponiendo en sus trabajos tanto con lugares como con personas posibilitó que ellos y ellas mismos/as tuvieran en cuenta que el lugar los acercaba a mantener una correspondencia con la tierra, fue por ello que por medio del cuento "*De donde viene lo que comemos"*, se buscó que los niños y las niñas pudieran generar hipótesis entorno a la procedencia de algunos alimentos, pero además de ello, que desde el ámbito formal de la escuela se favoreciera un espacio para el diálogo que tuviera en cuenta lo rural, puesto que así los niños y las niñas establecieron que tenían mayor conocimiento de estos alimentos, considerando que eran ellos/as y sus familias quienes desde sus prácticas agrícolas determinaban y seleccionaban los alimentos de acuerdo a sus necesidades e intereses.

Durante la narración del cuento y a medida que se iban descubriendo los alimentos, las niñas y niños iban dando respuesta a las preguntas que les formularon las Docentes, las cuales también fueron relacionándolas con lo que hacen en su vida cotidiana, los niños indicaban aspectos como:

E.I.31 *- "estos alimentos vienen de la tierra, primero se siembran y luego sale la cosecha"-*

E.I.5 *- "en mi casa sembramos mora, yo le ayudo a mi papá en eso"-*

E.I.32 *- "para sembrar la arveja se necesita, primero hacer los surcos, luego de tres meses sale la cosecha, pero toca estarla cuidando, y echarle los herbicidas"-*

E.I.16 *- "esos alimentos salen de las huertas, de la tierra, de la siembra"-*

Las reflexiones que se estaban dando en los niños y niñas llevó a pensar en la necesidad de crear junto a ellos y ellas un lugar dentro de la escuela en donde estas charlas se dieran de una manera más cómoda, por ende, se propuso cambiar los pupitres y la connotación que tienen sobre estos por cojines que fueron diseñados y ensamblados por los

niños/as, además de involucrar más elementos de creación como: fotos de ellos y ellas, afiches, molinos de viento, etc. Fue así, como mientras cosían sus cojines, seleccionaban sus fotos y creaban sus molinos de viento, dialogaban con las investigadoras y con sus compañeros sobre las labores a las cuales se dedicaban sus familiares.
Finalmente, el acondicionamiento del espacio de encuentro incentivó a los niños y a las niñas a hablar y compartir con sus pares y con las investigadoras, fortaleciendo así el tejido social y el intercambio de saberes frente a las prácticas agrícolas que, en la mayoría de los casos hace parte de sus vidas cotidianas y los identifica como pertenecientes al contexto rural.

5.1. Prácticas agrícolas en los contextos sociales, escolares y familiares con los cuales conviven los niños y las niñas

.

Prácticas agrícolas en el contexto social

Contexto Rural

En el proceso de identificación del Contexto social rural de los niños y niñas emergieron las siguientes subcategorías

Prácticas culturales alrededor de la agricultura

Para esto, se entiende por prácticas culturales a las actividades específicas que realizan las personas dentro de un campo cultural determinado (artístico, académico, religioso, deportivas, escolares, científicas, etcétera), que están orientadas a la formación y/o a la recreación, presupone que son espacios sociales que se van abriendo y consolidando históricamente (procesos de secularización cultural), que al interno de cada campo hay lógicas específicas, así como en cada uno de ellos hay procesos de formación "disciplinaria" de estas artes, técnicas o saberes con diferente profundidad, en cuanto a la percepción, sensibilización, nivel de práctica para el dominio técnico, conocimientos de ciertos códigos de esas prácticas y las formas de participación y organización de cada campo. Presupone también que mientras mayor es el nivel de estas prácticas a nivel social, las personas amplían durante estas prácticas y procesos su visión cultural. En estas prácticas culturales incluye otras formas de expresión y participación no solo las institucionalizadas por la cultura oficial, sino también otras prácticas de la "cultura popular". Aunque en los datos estadísticos predominen en la mayoría de los censos las bellas artes. (Ortiz, R)

Teniendo en cuenta lo anterior, a continuación, se exponen algunas categorías, las cuales, emergieron a partir de la clasificación y análisis de la información recolectada, para esta primera categoría se despliegan algunas prácticas que son compartidas por varias familias de los niños y las niñas.

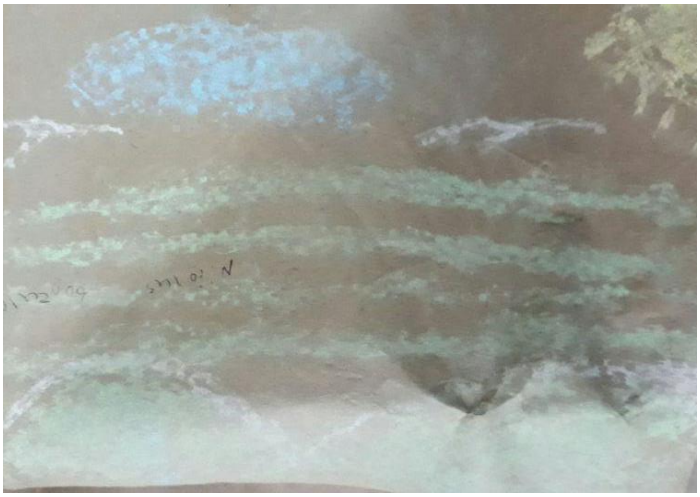
Durante las diferentes intervenciones con las niñas y los niños se logra evidenciar un factor clave para identificar las dinámicas que emergen en este contexto social rural, el cual se encuentra influenciado por las labores que realizan sus familiares como medio de ingresos a sus hogares, en este se encontraron que hay dos medios por los cuales adquieren un ingreso económico, el primero, lo podemos denotar como la agricultura como fuente de ingreso y el segundo, como micro y macroempresas como fuente de ingreso.

La agricultura como fuente de ingreso

Al tabular las encuestas realizadas a las madres y padres de familia, se encuentra que de las 35 familias encuestadas 25 madres y 22 padres de familia tienen como fuente de ingreso la agricultura, la cual se realiza en fincas de otras personas o en un huerto familiar, como lo menciona Maldonado, A (1974) es el espacio destinado a garantizar el sostenimiento o subsistencia de la familia campesina, es la parcela para el trabajo del campesino y su familia (Pág. 352). En este sentido, se hace evidente que 17 de las familias encuestadas de las niñas y los niños, tienen en sus hogares un terreno en el cual ven la posibilidad de trabajar desde la agricultura y la ganadería, por medio de estas labores suplen algunas de las necesidades de la familia y la comunidad.

Durante la sesión *Familias en Arcilla* los niños y las niñas hicieron a sus familiares con arcilla, en el proceso de creación de cada integrante ellos iban relatando a quién estaban haciendo, con quien vivían, qué hacía, dónde vivía. Esta intervención permitió identificar las labores que desempeñaban sus familias, muchas de ellas se dedican a la agricultura o ganadería, tal como se evidencia en los siguientes fragmentos.

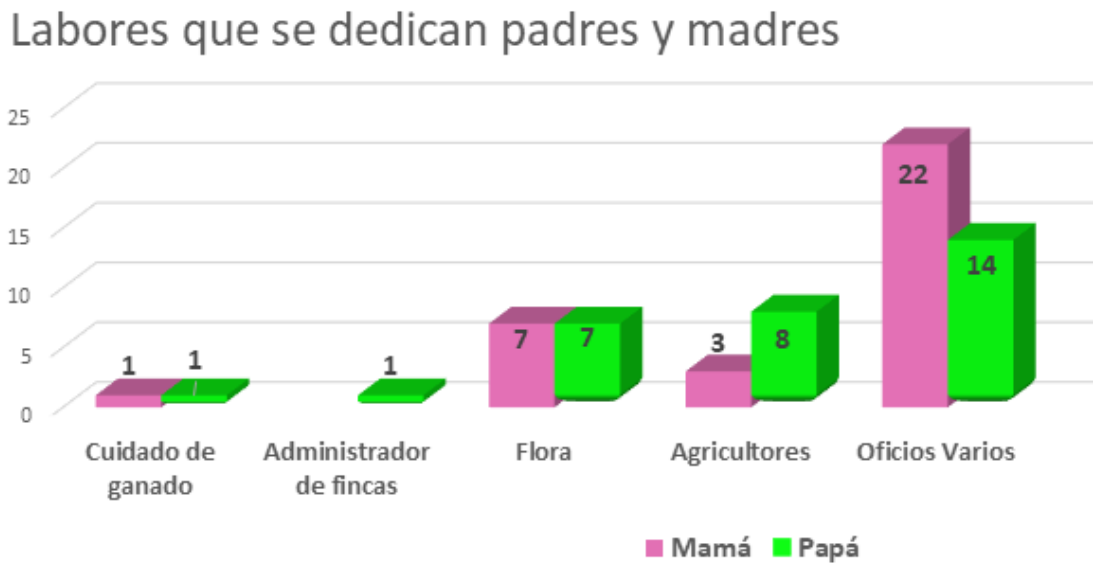
E.I 2 - "Mi papá trabaja en ordeño en la finca de mi abuelita"-
E.I 25 - "Mi papá trabaja ordeñando vacas, haciendo oficio y después va a darles pasto a las vacas y a los caballos irles a echarles agua"-
E.I 1 - "mi papá se encarga de la finca"-
E.I 49 - "Mi papá trabaja en tomates y en alverjas, trabaja en un invernadero"-
E. I 3 - "Mi papá trabaja sembrando mora y arveja"-
E.I 5 - "Mi papá trabaja en la finca, echando azadón siembra y cosecha"-
D.C. 3; Pág.6



Dibujo realizado en la intervención *Compartiendo los lugares que más me gustan de mi Territorio* (09 Marzo 2017), el E.I.31, dibuja el trabajo del papá en el Chuscal como agricultor. [Acompaña su dibujo con la siguiente narrativa]

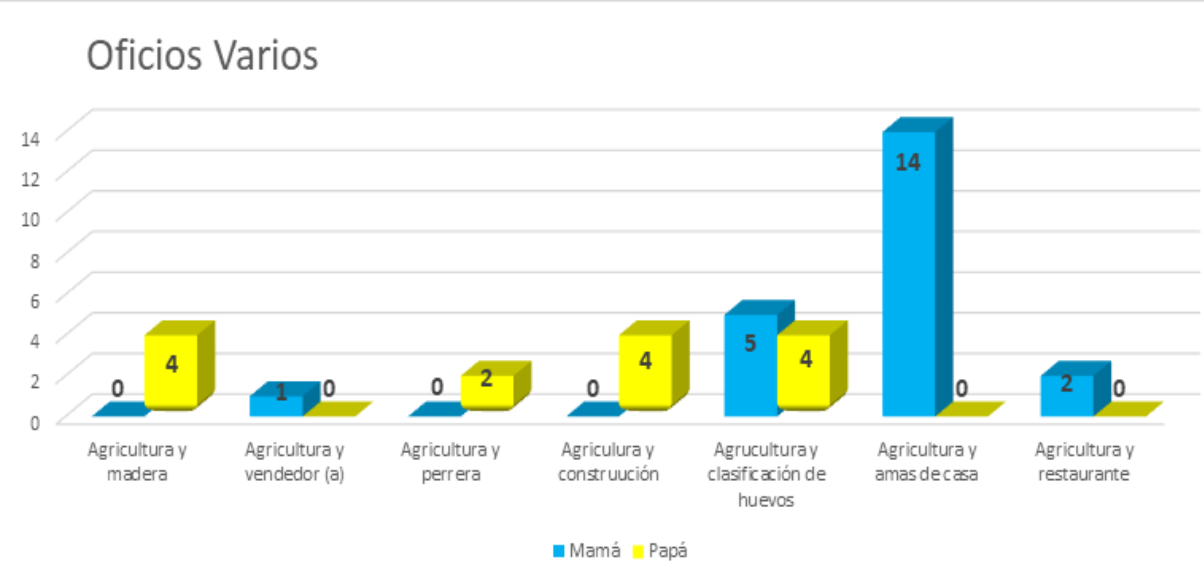
E.I.31 - "Mi Papá como se dedica a la agricultura en el Chuscal,
a veces mi papá me lleva y yo le ayudo a recoger la cosecha,
ahí aprendo a sembrar todo lo que mi papá hace allá"-
D.C. Nº 3; Pág.5

Cada una de las narraciones y las creaciones artísticas que llevaron a cabo las niñas y los niños se confirmaron cuando los padres y madres de familia manifestaron por medio de una encuesta las labores a las que se dedican (ver gráfica Nº1)



Gráfica Nº 1[2]

[2] Tabulación correspondiente a 35 encuestas; una por núcleo familiar



Gráfica Nº 2

Teniendo en cuenta las evidencias anteriores, se identifica que la agricultura es la labor distintiva y predominante en las familias de las niñas y los niños, pero no alcanza a satisfacer todas las necesidades económicas y alimenticias, por consiguiente, algunas desempeñan otra labor para complementar su ingreso.

Por otro lado, también se evidencia que 14 madres de familia, además de desempeñar la labor como amas de casa, también contribuyen con las labores de agricultura en su hogar, esta es una de las diferencias en el rol de la mujer en el espacio rural y urbano.

Industrialización de la agricultura

De la misma encuesta, también se puede identificar que 7 padres y 7 madres de familia trabajan en empresas como las Floras, debido a que estas les generan una estabilidad económica al exportar y distribuir sus productos a nivel nacional e internacional.

La agroindustria es una actividad muy compleja; en ella interactúa lo agrícola con lo industrial, por lo que requiere desarrollos tecnológicos y requerimientos de capital, sistemas de distribución y comercialización cada vez más sofisticados y necesarios para llegar al consumidor (Romero, 2001).

(...) Yo: ¿Ellos a que se dedican? [haciendo referencia a los hijos]

Él: ellos, dos de ellos trabajan en una Flora, no, uno trabaja en la Flora, la otra, la hija la mayor trabaja en casa limpia hay en una empresa de aseo.

Yo: el que trabaja en la flora, **¿Queda ubicada por acá cerca la empresa?**

Él: aquí al lado de Cartagenita, en una Flora de las de elite
Entrevista Mamá Nº 3. Pág.5

E.I.2 ¿Y tú tío que hace? [E.I.2, indica que vive con su tío]
-"Mi tío está trabajando en una flora"-
Y esa Flora ¿dónde queda?
- "No sé dónde queda, creo que queda en Faca"-
Será que ¿a tu tío le gusta trabajar allá?
-"Yo creo que si"-
Tú que dices ¿es bueno trabajar en esa Flora?
Creo que masomenos que no, porque le toca levantarse, [muy temprano]
o sea, él no duerme casi, porque (...) él se levanta temprano porque
llega a la casa a la 1 de la mañana, a veces a las 5, trabaja
todos los días, de domingo a domingo"-

E.I.51 [nos está contando que hace su papá]
-"Ahí en una bajadita de la casa, ahí clasifica huevos"-
Y ¿eso es de tu papá?
-"No, es de Don Javier"-

E.I.53 [nos está contando que hace su mamá]
-"Mi mamá trabaja en un Flora"-
Y ¿Qué hace tu mamá en esa Flora?
- "Mi mamá, ella a las rosas le quita [las hojas] (..) entonces mi mamá trabaja ahí [ella] coge las flores y los pétalos que están dañados los quita, y va en una bolsita los va echando y esos como que las botan yo no sé, y los ramitos de flores cuando ya están bien bonitos, entonces, ya (...) los empacan y los llevan a una parte, yo no sé, es como para [llevarlos] a la ciudad"-
Y ¿tu papá que hace?
-"Mi papá carga bultos, él trabaja en una empresa, el carga bultos
de papa, el hace los paquetes de papas que venden en la tienda de Frito Lay"-
¿Las papas de paquete?
-"Si doritos y lo que sea, si o sea el carga bultos de papa en Frito Lay"-

E.I 14 [nos está contando que hace su papá]
-"En una Flora"-
Y ¿Dónde queda la Flora?
-"En Cartagenita"-
¿Qué hace allá tu papá?
-"Coge flores, guadaña, y fumigar las matas, pero el guadaña"-

E.I 4 [nos está contando que hacen sus papás]
-"Mi papá trabaja en contrato de construcción, y mi mamá
a veces trabaja cuidando abuelitos que no se mueven y que están en silla de ruedas"-

E.I 10 [nos está contando que hace su mamá]
-"Mi papá trabaja en construcción en Mosquera, y mi mamá trabaja en el restaurante que hay en la casa"-
¿El restaurante es de tu mamá?
-"No, es del dueño de la casa"-

E.I 6 [nos está contando que hace su mamá]
-"Trabaja en una Flora"-
¿sabe que le toca hacer allí?
-"La Flora es donde se cortan las flores y se pasan a unas hamacas"-

E.I 5 [nos está contando que hace su mamá]
-"Profe, mi mamá trabaja en las conchitas"-
¿Que es las conchitas?
- "Es una empresa de Flora, allá ella coge las flores y mira que estén bonitas"-
D.C.Nº3; Pág.10

Yo: ¿Antes de ingresar a trabajar a la Flora a qué actividad realizaban en la familia para el sustento económico?
Madre: "anteriormente, mi familia, mi esposo y yo nos dedicabamos a la agricultura, pero no nos alcanzaba para suplir todos los gastos de la casa, por eso nos tocó buscar otro trabajito"
Entrevista Mamá Nº 3. Pág.5

Yo: ¿Antes de ingresar a trabajar a la Flora a qué actividad realizaban en la familia para el sustento económico?
Papá: "Mi familia, siempre ha sido agrícola, la de mi papá y mamá nos enseñó a cultivar a mis hermanos y a mi, por muchos años me dedique a cultivar, pero la vida a cambiado mucho y los gastos son muchos y la agricultura no da para la totalidad de los gastos, por eso hay que buscar otras alternativas de trabajo"
Entrevista Papá Nº 2. Pág.3

La evidencia anterior nos da a conocer cómo las familias de los niños anteriormente se dedicaban a la agricultura, pero en la actualidad esta actividad no es suficiente para satisfacer las necesidades económicas y alimenticias, por lo cual han tenido que buscar otros ingresos, y las grandes empresas como La flora es una de las mejores opciones.

Contexto Familiar

Tipologías Familiares

Sesión *Familias en Arcilla,* en la cual los niños y las niñas hicieron los integrantes de su familia en arcilla, donde se buscaba identificar con quienes vivían y a que se dedicaban los integrantes de sus familias, esto con el objetivo de determinar las tipologías familiares

E.I.51 -"Pues, yo vivo con mi mamá mi papá y mi hermana de dos años"-
E.I.52 -"Bueno, yo vivo ahora con mi hermana, y con mis dos sobrinas y con el esposo"-
E.I.25 -"Con mi papá, mi mamá, y mis dos hermanos"-
E.I.36 -"Yo vivo con mi mamá"-
E.I.1 -"Yo solo vivo con mi Mamá, Papá y hermano"-
E.I.53 -"Yo Profe vivo con mi mama, mi papa y mis dos hermanos"-
D.C.Nº 3; Pág. 12

La siguiente gráfica responde a la tipología familiar de 35 niñas y niños, como lo menciona Rico, A (1999), se dividen en tres, la primera, la nuclear está conformada por madre, padre e hijos, la segunda, la monoparental, se encuentra constituida por alguno de los dos padres y los hijos y, por último, la compuesta o extensa, que se conforma por padres, hermanos, primos, tíos, entre otros. Es evidente que el tipo de familia que predomina en este territorio es el nuclear, en menor medida monoparental y solo un niño tiene una familia compuesta.

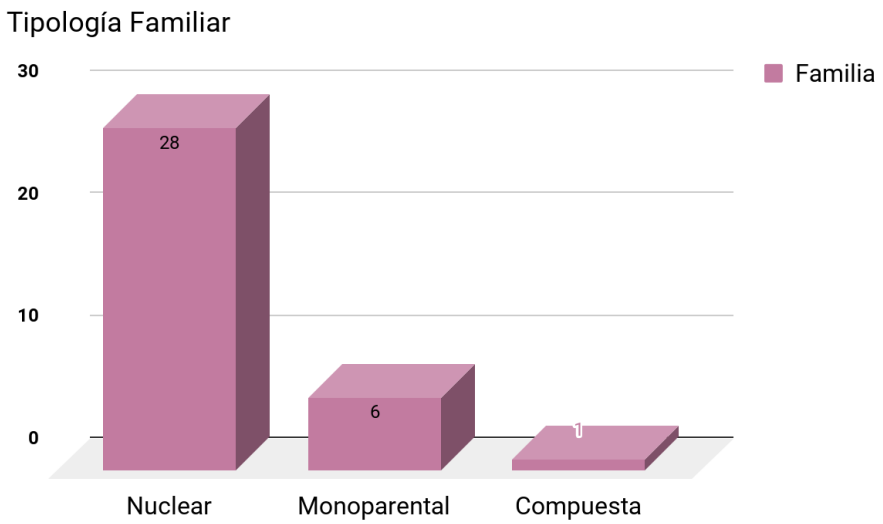
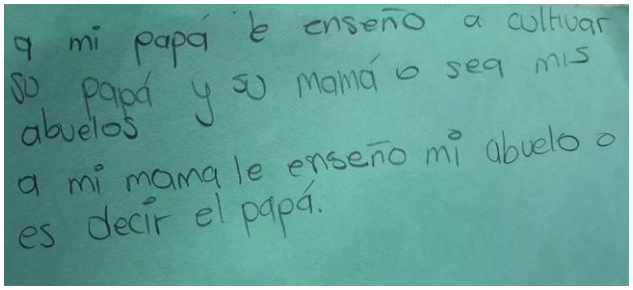
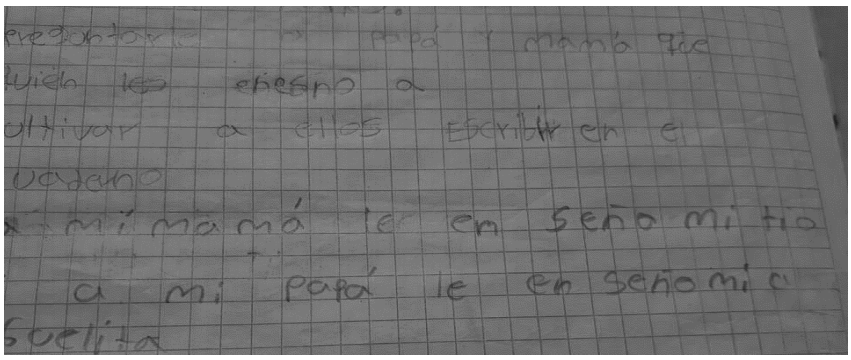


Gráfico Nº2

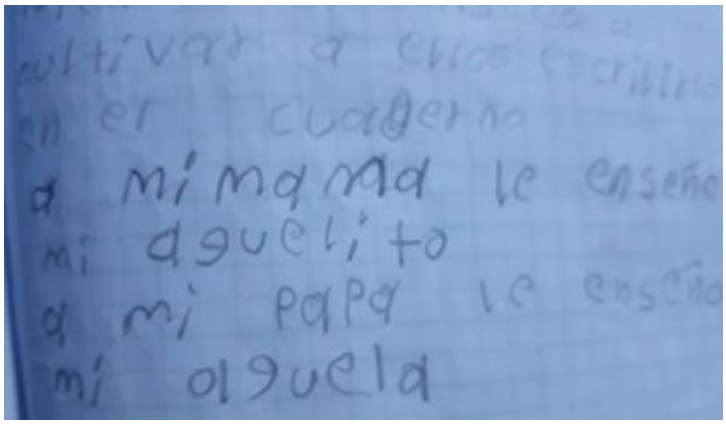
Establecer la tipología familiar permitió identificar quienes enseñaban a los niños y niñas las labores de la agricultura, puesto que, al ser este un contexto rural, allí los padres, madres, abuelos y abuelas toman mayor relevancia en la formación y relación del niño y la niña con el campo dado que es a partir de las experiencias con estas personas que ellos aprenden a cultivar y desempeñarse en las labores del campo; esto se evidencia en la sesión *investigando sobre plagas* (29 Agosto 2017) en la cual se deja como tarea indagar con los padres y madres de familia quienes les habían enseñado a ellos a trabajar la tierra, de ello se arroja la siguiente información:





E.I.5 "a mi mamá le enseñó mi tía y a mi papá le enseñó mi abuelita"
D.C. N°13; Pag.5

E.I.29 "a mi papá le enseñó a cultivar su papá y su mamá o sea mis abuelos
a mi mamá le enseñó mi abuelo es decir el papá**"**



E.I.10 “a mi mamá le enseñó mi abuelito y a mi papá le enseñó mi abuelita”
D.C. N°13; Pg.5

A partir de las encuestas realizadas a los padres se estableció que los abuelos y abuelas son los que se han encargado de transmitir las prácticas agrícolas a los padres y ellos las transmiten a los niños y las niñas. Se resalta que estas prácticas no son estáticas, han ido cambiando durante el tiempo, debido a que se van adquiriendo nuevas formas de realizar la labor agrícola.

Prácticas cotidianas agrícolas:

Dentro de las características de las prácticas cotidianas llevadas a cabo por los habitantes y más específicamente por la población infantil, están aquellas en las cuales se mantiene un vínculo social permanente, sin embargo, estas relaciones con los espacios resultan ser temporales o espaciales, puesto que están cambiando cada cierto tiempo.

En este sentido, lo menciona Certeau, (2007) las prácticas cotidianas son maneras de hacer por las cuales las personas apropian un espacio previsto para ciertos fines, efectuando movimientos de antidisciplinar. Esto es, las prácticas cotidianas tienen que ver con un uso de los lugares en el que el lugar no es un escenario fijo, sino más bien una extensión del usuario o usuaria a modo de herramienta por la que se vincula con los otros en un marco aparentemente establecido.

Durante la intervención *“Creando un espacio de encuentro”* se propone la construcción de una ludoteca, con el fin de crear un espacio físico en donde convergieran los niños y niñas de Ciclo I y II, durante esta intervención, uno de los niños relaciona la actividad de adecuación del espacio de la ludoteca, con uno de los oficios que ayuda a hacer diariamente en su casa, de esta manera una de las docentes en formación toma esta participación y la direcciona a realizar una indagación sobre las rutinas diarias que tienen los niños y las niñas; cómo se logra evidenciar a continuación una parte de la rutina diaria de los niños consiste en desempeñar alguna u otra tarea relacionada con la agricultura.

E.I.52 -“Yo llego a la casa, me cambio, almuerzo, hago tareas, ayudó a hacer oficio y ayudo a mi ama a sembrar, y después me coloco a jugar”-
E.I.14“A veces le ayudo a trabajar a mi mamá, a sembrar y a veces me pongo a jugar con el perro o con los pollos”-
E.I.3 -“Yo me levanto, me baño, me traen a la escuela, y cuando salgo por las tardes me voy con mi mamá a cuidar unos bebés. y a veces cuando llego de estudiar ayudó a sembrar a mi papá”-
E.I.4 - “Entre semana veo películas, ayudo a mi mamá a lavar la loza y después regar las plantas, a veces trabajo cuidando perros, y allá plantó flores”-

E.I.10 -"Llegó a la casa hago las tareas, descanso y a veces le ayudo a mi mamá a hacer oficio y recolectar la arveja"-

E.I.5 -"Estudio, como y me voy para mi casa solo, me cambio, y a las 4:00 pm encierro a los pollos, les doy su comida y a las 5:00 pm hago tareas"-

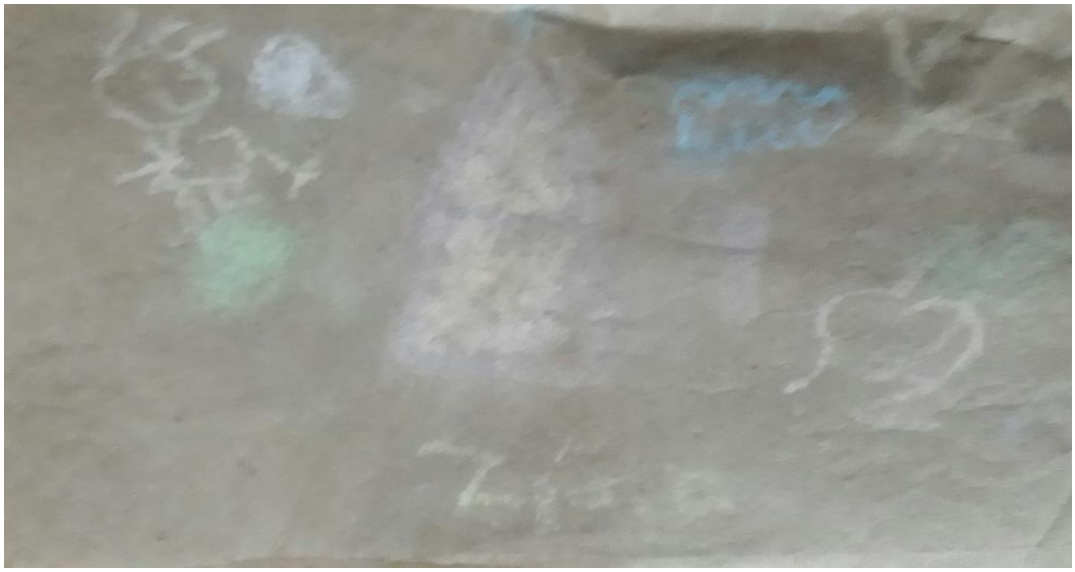
D.C. Nº5; Pág.3

El trabajo infantil: como acervo cultural

El trabajo infantil es un concepto ambiguo, difícil de definir. En el caso específico de las zonas rurales, la incorporación gradual de los niños al trabajo es aceptada como un hecho. La naturaleza de dicha incorporación difiere de sociedad en sociedad y tiene significados diversos, tanto para los niños como para sus familias. (Gajardo, M., & de Andraca, A. M. (1988) Pág. 49), sin embargo, se trae a colación a Miller, (2001) en donde nos dice que, todas las sociedades son sociedades de aprendizaje con pautas culturales específicas y mecanismos de aprendizajes incorporados a través de los cuales tienen lugar entre generaciones o dentro de estas, el intercambio de conocimientos, técnicas valores, creencias o visiones del mundo.

En este sentido, las sociedades de aprendizaje que nos propone el autor, buscan reconocer el trabajo infantil que se aleja a actividades forzosas, pero que al mismo tiempo le aporta un aprendizaje y un vínculo con su comunidad, es decir que este le permite al niño y a la niña conocer por medio del trabajo las especificidades de su comunidad.

Como se puede observar en el dibujo realizado en la intervención sobre los lugares que más me gustan de mis territorios, el E.I 12, dibuja la finca de uno de sus familiares, indicando lo siguiente



E.I. 12 - "a mí me gustar ir a la finca de mi tío Marcelo porque ahí puedo ayudarle en las cosas de la finca"-

D.C. Nº 3; Pág.5

También se logra evidenciar en las narrativas en la intervención *Familia de arcilla* cuando manifiestan

E.I.5 -"en mi casa sembramos mora, yo le ayudo a mi papá en eso"-
D.C Nº 1; Pág.2

E.I32 -"Después de la Escuela ayudo a mi Padre a recoger la cosecha"-
D.C. Nº 3; Pág.4

E.I.32 - "a mí me gusta es trabajar porque así no sufre mi familia"-
D.C. Nº 3: Pág.4

Esto se logra evidenciar en la intervención *Los lugares que más me gustan de mi territorio* la cual tenía como finalidad identificar los espacios, lugares, y prácticas que más les gustan a los niños y niñas, en esta surgieron las siguientes narraciones

E.I.51 -"A veces trabajo con mi papá, cuando se clasifican los huevos yo los voy poniendo en la cubeta"-

E.I.52 - "Ayudo, eee nosotros vivimos en la finca de Don Gustavo que es el alcalde, entonces ayudo a cuidar a los caballos, a cuidarle los perros y darles comida"-

E.I.49 -"A veces trabajo recolectando los tomates todos los domingos"-

E.I.5 [nos cuenta que es lo que más le gusta del campo]
Lo que más me gusta es trabajar en la siembra y ordeñar

E.I.5 - "a mí me gusta estar en la finca y ordeñar vacas"-
D.C. Nº 3; Pág.4

E.I.32 -"para sembrar la arveja se necesita, primero hacer los surcos, luego de tres meses sale la cosecha pero toca estarla cuidando, y echarle los herbicidas"-
D.C. Nº 1; Pág.2

O como se hace visible en uno de los diálogos con las niñas y los niños en la intervención *de dónde viene lo que comemos* (23 Febrero 2017)

E.I.32 - "porque la arveja nace de una semilla chiquititita, y como la he visto crecer porque tengo mi cultivo"-
Docentes en Formación:
- "¿tú tienes un cultivo de arveja?"-
E.I.32 -"y la huerta"-
Docentes en Formación:
- "¿tú tienes una huerta, que alimentos tienes en la huerta?"-
E.I.32 -"arveja, papa y maíz"-

Docentes en Formación:
- "¿y en tu casa tú tienes una huerta y quien es la que siembra?"-
E.I.32 -"por lo menos mi papá y yo"-
D.C. Nº 1; Pág.3

En este sentido, se logra evidenciar como varios de las niñas y los niños al salir de la escuela ayuda a sus familias en las labores del campo, siendo esta una práctica familiar y cultural de esta comunidad, pues hacen el trabajo de la tierra por el gusto y disfrute y no por obligación.

Contexto Escolar

Multi-Graduación en el aula

Durante el descanso de los niños y niñas, se aprovechó este tiempo para dialogar con las docentes titulares en donde se les realizó una entrevista, en esta manifestaron las dinámicas que ellas tienen en el aula, en primer lugar, indicaron cómo es el trabajo por ciclos, para esto, hacemos referencia a Vargas, T (2003) quien define éste como escuela de Aulas unitarias, es decir, donde un o una sola docente se encarga de tres cursos en un mismo salón, frente a ello las docentes manifiestan lo siguiente:

¿Como es la dinámica que utiliza en el ciclo?
Eee, toca dejarles trabajo, se trabajan las mismas materias, pero a cada grupo [curso] diferente tema, mientras estoy en un lado con los chicos de tercero me toca dejar a los otros dos [cuarto y quinto] cursos con trabajo de fotocopias, con el libro, pero en el mismo matemáticas; luego pasamos a español, y es igual, todas las materias igual.

¿Como es la formación por ciclos?
Es igual, sino que el tiempo es más limitado, no se puede dedicar tanto a tiempo a los niños; el tiempo es más limitado como toca compartir con todos, entonces no hay diferencia en eso, el tiempo no es igual; pero igual todas tenemos que enseñar lo mismo porque todas hacemos el plan de asignatura, el plan de área, todo eso se hace igual para todos.
Y lo que pasa es que eso sí es difícil porque uno tiene varios cursos, mientras que allá [colegios urbanos] rotan los profesores y las áreas.

Aquí es solo una profesora para 3 cursos y para todas las áreas, el tiempo es lo que más lo limita a uno, entonces le toca a uno trabajar con fotocopias y dejarlos casi que solitos.
E.D.Nº 2

Que se enseña en la Escuela

Para esta categoría, hacemos uso de la observación participante, la cual se efectúa por medio de diferentes sesiones en las que se logra evidenciar que la enseñanza en esta Escuela Rural gira en torno a reproducir los conocimientos que culturalmente se han construido desde

una mirada occidental, los cuales giran en torno al aprendizaje de las ciencias exactas y de las injerencias de la sociedad actual, priorizando de esta manera una formación que responda a los contenidos y al valor que tiene estos saberes para su formación según unas construcciones sociales y culturales que han permeado a la ruralidad y sus especificidades, esto se logra evidenciar cuando una de las docentes manifiesta

> "se logra cumplir, por lo menos con un 50% de lo que uno se propone a principios de año. En el transcurso del año se tiene que ir trabajando cosas [en este momento de la entrevista manifiesta una de las materias que para ella son fundamentales en el proceso de aprendizaje] yo profundizo en lo que es la base de todo, castellano y matemáticas puesto que es más importante que el niño sepa leer, sumar, restar, multiplicar y dividir, ya con eso estaría listo".
>
> **E.D. Nº 1**

Frente a ello, una segunda Docente complementa la argumentación de su colega, exponiendo dos factores que influyen en el proceso formativo, el primero haciendo énfasis a dinámicas que respondan a la comunidad con la que están trabajando y el segundo desde un factor limitante, el tiempo.

> "Es muy difícil cumplirlo todo en su totalidad, puesto que para ello necesitaríamos otras cosas que respondan al niño de acá, pues a ellos solo les gusta el trabajo y no el estudio. Por eso a nosotras nos toca hacer lo que podemos, en este orden, alcanzamos a cumplir de acuerdo a lo propuesto, ya que esta es muy relativa, debido a que, si bien se proponen cosas, pero al final ni da tiempo de hacerlas con los chicos"
>
> **E.D. Nº 2**

Por otra parte, indagando con los padres y madres de familia, en relación a la enseñanza de sus hijas e hijos, parecen mostrar una gran satisfacción por el proceso que llevan a cabo las Docentes calificando la formación de sus hijas e hijos como lo expresa la siguiente gráfica

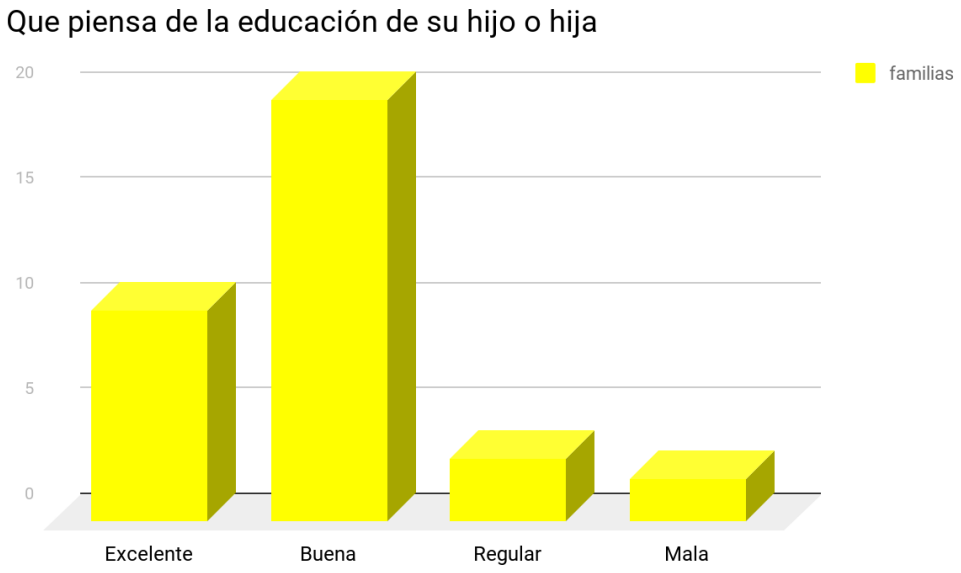


Gráfico Nº3

Descontextualización

Las unidades temáticas en los textos de estudio son, en general, temáticas ajenas a la realidad de estas zonas e introducen imágenes y estilos de vida propios de las zonas urbanas, muchas veces absolutamente desconocidas para los niños que raramente han salido de su comunidad. En ellos se asigna escaso o nulo valor a la cultura agraria y, con escasas excepciones, que generalmente corresponden a programas de innovación educativa, el contenido de los textos es considerado poco relevante para lo que constituye la vida cotidiana de los niños. Gajardo, M., & de Andraca, A. M. (1988) Pág. 223

Al finalizar la sesión *"Morfología de las plantas"* un niño del ciclo 2 (quinto de primaria), se dirigió a las docentes en formación, un poco triste ya que indicaba que su profesora no le había permitido salir del salón, puesto que este día él no había llevado ni su libro de texto ni los trabajos asignados.

Justificando que esta falta se debió a:

E.I 32

"profe lo que pasa es que a mí no me gusta estudiar,
eso para que, uno viene aquí y es solo regaño de esa profesora,
uno no puede hacer nada, y eso salir ahí a jugar y
ya yo estoy aburrido de estudiar.
Yo ya no quisiera seguir estudiando.

¿Cuál es la razón por la que no quieres seguir estudiando?

"profe porque esto para qué sirve, lo que uno tiene
que hacer es trabajar, eso yo le he dicho a mi papá que yo me quiero
es ir a trabajar con él en la madera, o ayudarle a mi mamá en la finca,
yo ya no quiero seguir estudiando a mí no me gusta venir a la escuela"

¿si la escuela te enseñara cosas relacionadas con el trabajo de la tierra, te gustaría venir?

"pues claro profe ahí si, uno viene más contento porque a mi si me gusta hacer los surcos, recoger la cosecha, sembrar a mí eso sí me gusta profe, eso es lo que yo hago en la finca de mi tío y él a veces me da dos mil pesos por ayudarle a hacer los surcos"

D.C.Nº5; Pág.4

Por otro lado, también se hace evidente esta descontextualización entre los contenidos y las prácticas cotidianas agrícolas de los niños y niñas, con el quehacer pedagógico de las docentes titulares, puesto que no relacionan las transformaciones que tiene la sociedad y las implicaciones de estas en los contextos de los estudiantes, esto se ve reflejado en la aplicación de una entrevista que tuvo como objeto indagar sobre la forma en que ellas entretejen las realidades de los niños con las dinámicas escolares que ellas desarrollan, a lo cual indicaron:

¿Cómo promueven las prácticas cotidianas agrícolas de los niños aquí en la escuela?

no, eso no puede hacer, porque a nosotros también nos exigen responder por unos contenidos, aparte de eso tenemos que hacer informes y el tiempo es corto para todas esas exigencias de la escuela; además, aquí la participación de las familias es mínima.

¿Cuáles son los espacios en los que participan las familias?

La verdad, algunos padres de familia solo hacen presencia en las entregas de boletines, porque cuando se les deja tarea a los niños, muchas veces ellos se devuelven con los cuadernos tal cual los llevaron

¿Usted porque cree que se da ese desinterés por parte de las familias?

Pienso, que esto se da porque muchos de ellos al salir de la escuela, debe ayudar a sus padres en oficios relacionados con la agricultura, creo que esa es una de las razones más evidentes de la ausencia de la familia en el proceso del niño.

E.D.Nº 1

Por otro lado, se hace necesario indagar la percepción de los padres y madres de familia sobre lo que a ellos le gustaría que la escuela enseñara, para esto, se envió una encuesta a los padres y madres de familia.

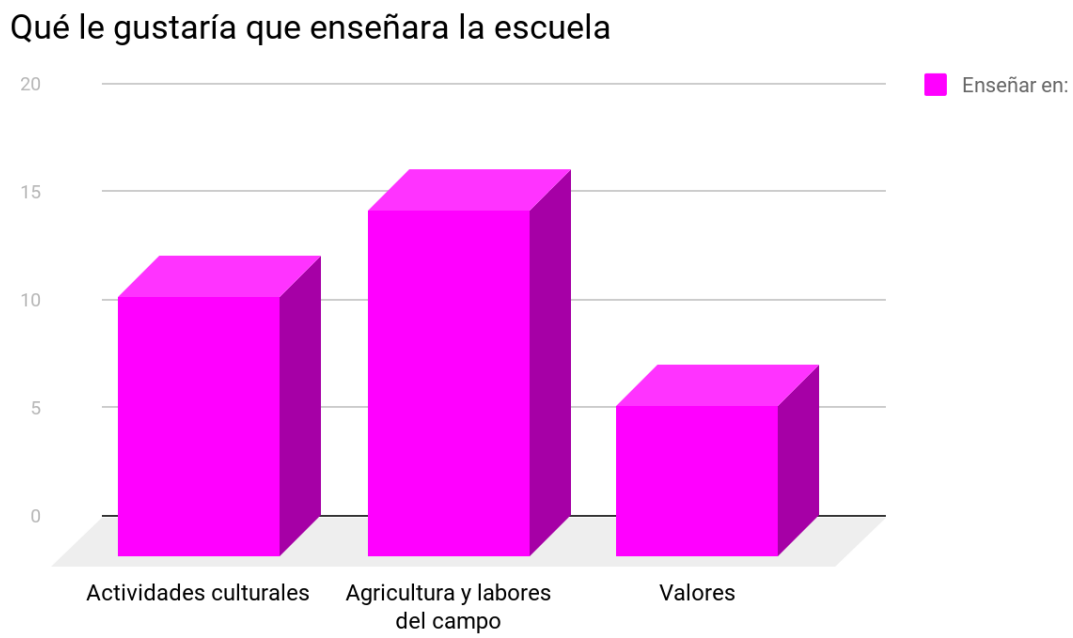


Gráfico Nº4

Dinámicas Escolares

Dentro de la metodología de enseñanza-aprendizaje, identificamos que el estilo pedagógico con el cual se desarrollaban los procesos formativos de los niños y niñas está basado en un corte tradicional, esto se evidencio en los espacios en los cuales los niños tenían una baja participación ya que, estas no despertaban interés ni motivaban a que ellos o ellas lograran relacionar su cotidianidad con sus experiencias dentro de la escuela,

¿Cuál es el modelo pedagógico de la Escuela?
Es que aquí no manejamos modelos especiales, entonces la tradicional
E.D.Nº 1

Rituales para el consumo de los alimentos

El comedor escolar es un espacio educativo en el que el alumnado adquiere hábitos alimenticios y normas de comportamiento social en la mesa. Pero para que se alcancen estos objetivos es imprescindible que los propios niños valoren la importancia de este servicio y se responsabilicen de su utilización adecuada. Coscaya, M, (2012) Pág. 34

Estos postulados, se hacen evidentes durante las jornadas escolares de la escuela rural, en la cual alrededor de las diez de la mañana, son convocados los niños y niñas en el restaurante de la escuela para consumir los respectivos alimentos del día, para esto previamente ya se tiene establecido la parte organizacional del espacio por parte de la persona encargada de la cocina, esto con el fin de conservar el orden y hacer un rastreo para que se dé un consumo adecuado de los alimentos,

Sin embargo, cabe resaltar que a pesar de que este municipio produce gran cantidad de alimentos, estos no juegan un rol principal en la programación de la dieta alimenticia que se realiza semanalmente, puesto que lo que se garantiza es cumplir con las reglamentaciones dadas a este tipo de comedores.

Los niños y niñas han naturalizado esta práctica, reconociendo y respetando cada uno el lugar donde debe ubicarse, la hora a la cual debe ingresar, donde debe ingerir sus alimentos, para luego, ubicar los recipientes al terminar; a continuación, por medio de un



Registro fotográfico se da cuenta de esta dinámica: (Diario de Campo Nº 5)
[Fotografía tomada a los niños y niñas de ciclo I consumiendo sus alimentos]



[Fotografía tomada a los niños y niñas del ciclo II a la hora del consumo de los alimentos]

5.2. Complejizando nuestras prácticas agrícolas para contribuir a una cultura de soberanía alimentaria

Es así como a partir del reconocimiento de los contextos sociales, familiares y escolares de los niños y las niñas, se realizaron distintas acciones pedagógicas con el fin de complejizar las prácticas agrícolas que sirvieron como insumo para aportar a una cultura de la soberanía alimentaria, en este orden de ideas, se hizo necesario propiciar un espacio el cual se llamó "*conociendo mi territorio"* el cual buscaba reconocer cuales eran los lugares más importantes o significativos en la vida de los niños y las niñas, fue así como las distintas muestras y expresiones por parte de ellas y ellos llegaban a relacionar como sus lugares favoritos eran las fincas donde trabajaban sus familiares.

Por tal razón, las investigadoras se dieron a la tarea de generar espacios de debate y socialización donde los niños y niñas pudieran compartir y expresar sus saberes previos en cuanto a los transgénicos y las características morfológicas de las plantas, estas dos intervenciones estuvieron nutridas por diferentes interrogantes, lo cual permitió ir construyendo y acercarnos más al territorio desde nuevos conocimientos que permitieron ir complejizando sus prácticas en cuanto a la cosecha y siembra que se da en su entorno.

Sin embargo, este solo fue el inicio de un recorrido en el que las niñas y los niños empezaron a identificar y relacionarse de manera diferente con su territorio, donde la observación fue clave, pues cada elemento que hace parte de su entorno se volvió una parte vital para el proceso de complejización de las prácticas agrícolas

Las apreciaciones previas de ellos y ellas condujeron a que en un segundo momento tuviesen mayor disposición para empezar a investigar sobre la preparación del terreno y los diferentes tipos de sembrado que pueden existir, esto permitió que se socializaran sus experiencias en relación al trabajo con la tierra, para que desde allí se mostrará a partir de sus experiencia otras técnicas de sembrado y preparación del terreno que para ellos no eran conocidas, esto con el fin de incidir en su vida cotidiana y de reconocer la importancia que ellos y ellas le veían al trabajo con la tierra.

Lo anterior posibilitó abrir un debate entre las siembras tradicionales y las nuevas técnicas de sembrado donde a partir de acciones pedagógicas y por medio de la literatura e imaginación, se logró que los niños y niñas tuvieran un acercamiento con estudiantes de un colegio urbano de Bogotá. El fin mismo, era acercarlos a otros procesos que se adelantaba desde el colegio urbano en relación con la creación de huertas, fue así como se creó un espacio para compartir, recuperar y dialogar acerca de las experiencias y temas que se habían abordado durante experiencias pasadas llevadas a cabo por las investigadoras.

Estos diálogos pedagógicos, abrieron interés y la posibilidad para ahondar en el tema de las *Plagas,* donde los niños y niñas fueron quienes propusieron y se interesaron por investigar sobre algunas plagas que según ellos eran quienes visitaban sus cultivos, las cuales por medio de acciones pedagógicas se intentó complejizar los conocimientos que los niños y niñas tenían sobre aquellos animales como el ciempiés, el caracol, la lombriz de tierra, donde a través de artículos didácticos, juegos guiados y exploraciones se logró una complejización sobre estos animales sus beneficios y desventajas para las cosechas.

Continuando con este recorrido se abrió paso para investigar y complejizar sobre los transgénicos desde una visualización de la industrialización de la agricultura y cómo estas han afectado el ecosistema, el debatir sobre este tema generó que los niños y niñas se cuestionaron sobre otras formas de sembrado, para esto se llevó a cabo con ellos y ellas un test de fertilidad de la tierra, donde posterior a esto se realizó una siembra de cubios y arvejas, en donde se plantearon posibles formas de riego las cuales facilitaron el cuidado de las plantas, en esta exploración e investigación sobre sistemas de riego se identificó de manera conjunta sobre los posibles efectos de los transgénicos y si eran utilizados en los cultivos de los estudiantes, fue así como se concretó la planificación y realización de un sistema de riego el cual no afectará el medio ambiente.

Pero estos procesos no solo se realizaron con los estudiantes y docentes, allí también estuvieron presentes padres, madres y vecinos del sector, los cuales fueron invitados a un sancocho donde se dio la posibilidad de compartir saberes y prácticas alrededor de la agricultura y prácticas cotidianas, allí mismo se habló de la importancia de consumir alimentos saludables, y libres de transgénico u otros químicos, este compartir ayudó a las docente a generar una relación entre el concepto de transgénicos y soberanía alimentaria, para esta se recurre a la literatura, juegos, investigación, para acercar a los niños al concepto de soberanía alimentaria, posterior a esto se preparó una galería donde se expuso ante las familias, maestras titulares y investigadoras el recorrido pedagógico que se llevó a cabo con los niños y niñas de la Escuela General Santander de Zipacón.

Armonía con la Madre Tierra

Al hablar de la armonía con la tierra se hace necesario tener en cuenta la relación que tiene el hombre con ella específicamente desde la agricultura, debido a que esta se aleja de una agricultura industrializada en la que está al servicio del hombre y una economía capitalista,

Por consiguiente, se debe pensar en un intercambio recíproco en el que el hombre obtenga un beneficio sin causar daños ambientales, sociales y culturales, en este sentido es importante resignificar, crear y aportar hacia prácticas que no atenten con el bienestar de las semillas, el alimento, el territorio y la diversidad. Por esta razón, es necesario reconocer para así respetar las propias formas en las que las comunidades han sembrado y han manejado sus cultivos, con el fin de priorizar los mercados locales en el que se garanticen no solo la economía del campesino, sino también, la calidad de los alimentos y la seguridad de los territorios fértiles.

En este orden de ideas, Stedile, J. P., & Martins de Carvalho, H. (2011), plantea que se debe:

> *Materializar el derecho de decidir cómo organizar, cómo producir, cómo plantar, cómo organizar la distribución y el consumo de alimentos, de acuerdo con las necesidades de las comunidades, en cantidades y calidades suficientes, priorizando productos locales y variedades nativas. Pg.14*

Para esto desde la agricultura se muestran algunas propuestas que no solo garantizan la estabilidad y el equilibrio en el ecosistema, sino que además genera que los alimentos sean producidos de una manera sostenible y responsable, el cual garantice la salud del consumidor, en el que no se utilizan sustancias químicas que puedan perjudicar cualquier actor de esta relación armónica con la tierra.

En este sentido, algunos de los aspectos claves de las prácticas agrícolas son la gestión y el trabajo desde sus comunidades en pro de proteger sus cultivos a corto y mediano plazo. Por tal razón, es importante que en lugares como la escuela se convoquen a los niños, niñas y padres, madres de familia para crear conjuntamente estrategias locales, para este caso es necesario un espacio en el cual se puedan sembrar diversos alimentos, estos espacios catalogados como **huertas** propiciarán el intercambio de saberes y aprendizajes que contribuirán a reconocer sobre el cómo, por qué y para que desde acciones concretas se van aportando a una cultura de la soberanía alimentaria de una manera reflexiva.

A continuación, se presentan las **prácticas relacionadas a las técnicas de sembrado** que se lograron evidenciar y cómo a partir de ello se empieza a complejizar sus práctica**s** con el fin de contribuir hacia una cultura de la soberanía alimentaria.

Este proceso se da mientras se materializa la huerta escolar, la cual fue bautizada por las niñas y los niños nuestra huerta natural y de la que se desplegarán los siguientes aspectos que contribuyen hacia una cultura de soberanía alimentaria, el primero, que involucra un proceso de **germinación de semillas,** en el cual se parte de las prácticas entorno a la siembra que han reconocido los niños y niñas de sus contextos familiares y escolar, durante esta intervención *preparación del terreno y germinación* (20 de Abril 2017) para este se hace uso de semillas orgánicas, las cuales posteriormente serán sembradas una vez la huerta esté lista; para llevar a cabo esta se utilizaron cuadrados de espumas y recipientes, este ejercicio buscaba complejizar sus prácticas alrededor de la utilización de semillas orgánicas, libres de químicos y que aportan a una diversidad alimentaria.

Se llevan dos clases de semillas de arveja, una correspondiente a la arveja amarilla y la otra verde, junto con otros alimentos como zanahoria, cubios y cebolla; a partir de este ejercicio se logran rescatar las siguientes narrativas que orientan el proceso en cuanto a cómo se podrían germinar las semillas.

E.I.49 -"yo creo que vamos a poner la arveja y zanahoria dentro del vaso y luego le echamos tierra y después el abono"-

D.C. N° 6; Pg 4

E.I.51 -"yo creo que toca echarle la cebolla, se le saca un poco el agua y se le echa tierra"-
D.C. N° 6; Pg 4

E.I.1 -"si profe yo también creo que le echamos la tierra aquí en el vasito y colocamos el cubio"-
D.C. N° 6; Pg 4

Otro aspecto fundamental en relación a la germinación fueron las percepciones que las niñas y los niños tuvieron frente a si esa manera de germinar las semillas nos permitirá sembrar o no, bajo esto surgen los siguientes diálogos

E.I.49 - "yo creo que si va crecer el cubio y cuando eche raíz toca sacarlo de ese vaso y ponerlo en la tierra"-
D.C. N° 6; Pg 4

E.I.33 - "profe yo creo que no, porque es que no tiene tierra ni abono"-
D.C. N° 6; Pg 4
E.I.14 - "profe yo creo que sí se puede sembrar así, y cuando está más grande toca pasarlo a un tarro más grande"-
D.C. N° 6; Pg 4




Esta intervención nos posibilitó poder complejizar en cuanto a **prácticas relacionadas hacia la mitigación de plagas desde una manera amigable con el medio ambiente y las especies,** para este se tiene en cuenta la mitigación de las especies que pueden afectar nuestros cultivos, para ello se debe investigar en primer lugar con el fin de conocer qué especificidades y por el otro las funciones que cumplen estas plagas en el ecosistema y cómo se podría contrarrestar sin necesidad de la utilización de químicos, como lo menciona Segesso, F. (2015)

> *"La Agricultura Ecológica permite a los agricultores controlar las plagas y la maleza, sin usar sustancias químicas caras que puedan dañar nuestro suelo, agua y ecosistemas, así como la salud de agricultores y consumidores. Las*

sustancias químicas de los plaguicidas son peligrosas para nuestra salud y para la del planeta. Desafortunadamente, la existencia del modelo de agricultura industrial depende de una gran cantidad de herbicidas, fungicidas e insecticidas." pg 12

Esto va a permitir generar prácticas que estén acorde con el cuidado de la madre tierra, y además complejicen y recuperen prácticas que contribuyan no solo a los saberes de los sujetos, sino que posibiliten una reflexión en cuanto a la relación con la naturaleza; teniendo en cuenta lo anterior, se plantea complejizar las prácticas en cuanto a la mitigación de plagas, para esto en la sesión del *08-Agosto-2017,*donde todos los niños y niñas se adentran en el rol de investigadores, y con ayudas de lupas investigan cuáles son los animales que habitan en el terreno de la huerta, para posteriormente investigar cuál sería la relación o la afectación de estos para la huerta, en esta experiencia pedagógica surgen los siguientes comentarios por parte de los niños y niñas.

E.I 5: "nuestro grupo encontramos hormigas, lombrices de tierra, churruscos, mosquitos, arañas, y muchos marranitos" al responder sobre cuál de estos animales era perjudicial o beneficioso para nuestra huerta, el integrante **E.I 29** contestó: "profe yo se que el churrusco es malo para la huerta porque se come las hojas"
D.C. 2; Pg. 2

E.I 5"profe la lombriz de tierra cuida la tierra, esa no es mala para la huerta"
D.C. 2, Pg. 3

E.I 49 " los ciempiés no son malos para la huerta porque ellos comen animales"
D.C 2, Pg. 2

La docentes pregunta a los estudiantes ¿el caracol sera bueno o malo para nuestra huerta"
E.I 53 "son malos porque los caracoles se comen nuestras hojas y los tallos"
D.C 4, Pg. 1

E.I 33 "profe los caracoles son malos para nuestra huerta porque los caracoles se comen las hojas y con su baba van pasando por la hoja y la van quemando"
D.C 4, Pg. 2

E.I 5 " son malos para nuestra huerta porque como el caracol se alimenta de hojas y frutas, entonces el caracol se va a comer nuestras hojas y el fruto y puede dañarnos la cosecha, "en mi casa nosotras echamos un químico para que las plagas no se coman la cosecha"

Por otro lado, para dar cuenta de esa diversidad de recursos fuera de químicos, se plantea en la intervención *Investigando sobre los transgénicos* (14 de Septiembre 2017) unos videos con el fin de acerca a las niñas y los niños cuáles animales podrían atacar nuestro cultivo y que especificidades que podrían tener, es a partir de este material didáctico que comienzan a salir las siguientes narrativas

E.I.32 "hay plagas agrícolas que son las que afectan a la hoja y bajan el consumo y suben los gastos"
D.C N° 5; pg 4

E.I.36 " también en el video dijeron que había plagas indirectas qué son las que no dañan las plantas sino el tallo"
D.C. N° 5; pg 4

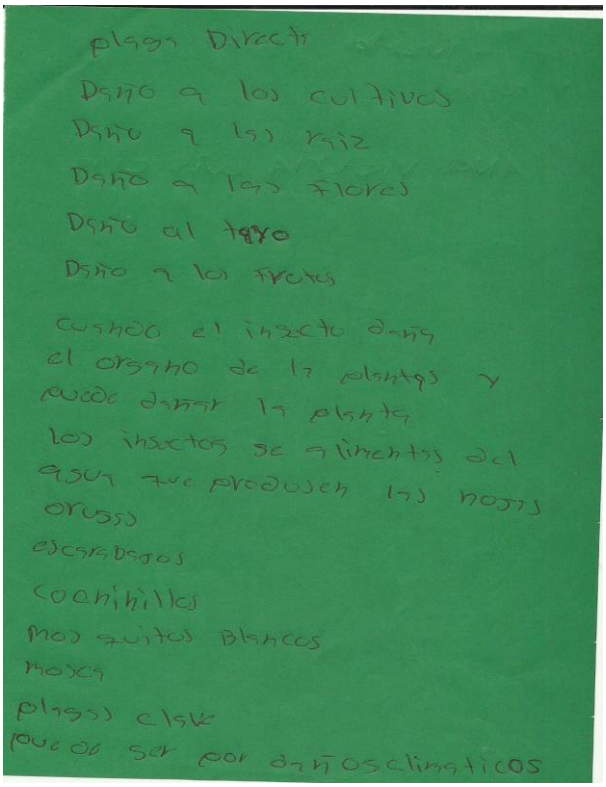
E.I. 5 "estan tambien los insectos perforadores que son los que perforan el tallo, osea profe que esas hacen parte de las plagas indirectas"
D.C. N° 5; pg 5

E.I. 12 " yo me acuerdo que en video dijeron que estaban también los insectos masticadores esos son los que dejan huequitos en las hojas como el caracol"
D.C. N° 5; pg 5

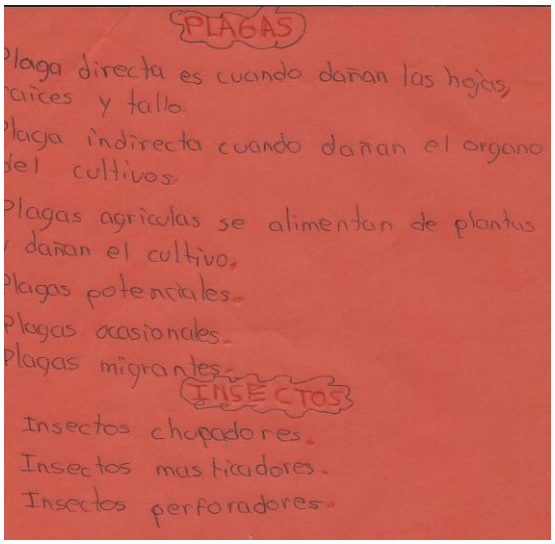
E.I.26 "aparte de las plagas agrícolas, también hay plagas potenciales, ocasionales y migrantes"
D.C. N° 5; pg 5

Otras de las narrativas que surgieron durante la identificación de plagas fueron:

E.I 41 " Profe también están los insectos chupadores qué son los que chupan y dañan la hoja y la flor"
D.C N° 5; pg 5



Registro fotográfico de la intervención
"Investigando sobre los transgénicos "
(14 de Septiembre 2017) D.C N° 5; pg 5



Registro fotográfico de la intervención
"Investigando sobre los transgénicos "
(14 de Septiembre 2017) D.C N° 5; pg 5

A partir de las narrativas que iban surgiendo en relación con las plagas que podrían atacar nuestro cultivo, se propone un último video en el que se acerca a las niñas y los niños una de las alternativas que se puede hacer uso para mitigar las plagas sin necesidad de una alteración al alimento y a las especies que habitan el territorio.

Frente a este último surgen las siguientes narrativas

E.I.7 "profe mi mamá a veces utiliza ceniza"
D.C. N° 5; pg 2

E.I10 "En el video decia que toca espichar el ajo y que también se le pueda echar cebolla, toca todo espicharlo bien luego echarlo en agua y dejarlo ahi un tiempo, y luego va y se le echa a las matas"
D.C. N° 5; pg 2

E.I.31 "aaa profe yo ese ya me lo sabia porque mi papá a veces lo utiliza, también se le puede echar ají"
D.C. N° 5; pg 3

E.I.32 "claro profe eso si puede servir porque el ajo huele muy feo, yo en mi casa tengo ajos profe no me de que yo lo hago en la casa, y le voy a decir a mi papá para que lo probemos en la finca"
D.C. N° 5; pg 3

En este orden de ideas, se comienza a complejizar sus prácticas cuando las niñas y los niños comienzan a identificar a qué clase de plagas pertenecen los animales que atacan el cultivo y cómo se podrían combatir de una manera orgánica, para que desde allí se logre establecer una relación entre los saberes de los niños y las niñas, las experiencias y saberes que le han proporcionado las docentes en formación.





Registro fotográfico de la intervención
"Investigando sobre los transgénicos "
(14 de Septiembre 2017) D.C N° 5; pg 5

Luego de que los niños y niñas reconocen las plagas que pueden afectar la huerta, y la forma en la que estas pueden ser combatidas naturalmente, se plantea complejizar a partir de la construcción de **un sistema de riego** que reutilizaría materiales y usaría agua lluvia para la huerta; en este caso surgen las siguientes narrativas.

E.I 18 "profe un sistema de riego se puede hacer con una manguera"
D.C 9; pg 1

E.I 37 “Profe se puede hacer un sistema de riego giratorio, para que le eche agua a toda la huerta”
D.C 9; pg 1

E.I 36 “profe con ese sistema de riego con las botellas se puede recoger agua lluvia”
D.C 9; pg 1

E.I 5 “toca poner un sistema de riego en cada arveja sembrada para que le de agua”
D.C 9; pg 1

E.I 13 “pero no tanta agua porque eso nos puede ahogar la arveja”
D.C 9; pg 1





Registro fotográfico de la intervención
“Sistema de riego “
(20 de Septiembre 2017) D.C N° ; pg 9

Cada experiencia en el proceso enriquece la construcción de conocimiento recíproco, en el que todos los saberes convergen, es por esto que se plantea realizar con los niños y niñas un ***test de fertilidad*** que de cuenta si es viable o no utilizar esa tierra para la siembra, para ello surgen las siguientes narrativas:

E.I 5 "Profe y para qué es el bicarbonato"
D.C N° 6; pg. 1

E.I 15 " Listo profe yo ya recogi mi tierra"
D.C N° 6; pg. 1

E.I 36 "aaa profe o sea con esto sabemos si aquí se puede sembrar o no"
D.C N° 6; pg. 1

E.I 12 " profe y cómo sabemos si sí se puede sembrar o no"
D.C N° 6; pg. 1

E.I 9 "ay profe mire tan chevere en el mio si salen burbujas, entonces en este terreno si se puede sembrar"
D.C N° 6; pg. 2

E.I 14 " uy profe en el mio me salio mucha mucha burbuja entonces este pedazo de tierra tiene muchas vitaminas y si podemos sembrar"
D.C N° 6; pg. 2

E.I 20 "profe mire se me regaron las burbujas, ¿profe y esto lo podemos hacer también en la huerta de mi casa?"
D.C N° 6; pg. 2



Registros fotográficos de la sesión test de fertilidad, 26 de septiembre de 2017,
D.C.N° 6

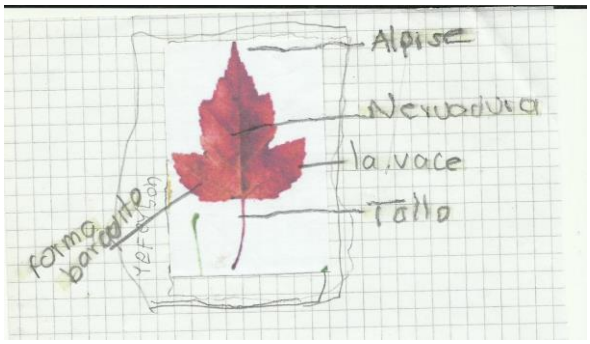
<u>Reciprocidad y Solidaridad, camino hacia una Soberanía Alimentaria</u>

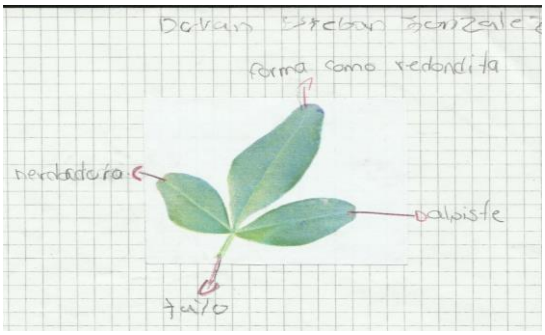
Durante algún tiempo se ha venido considerando que la tierra solo es un elemento el cual le debe servir al hombre, es desde allí que el ser humano ha creído que esta relación debe darse de una manera autoritaria en la que es el hombre el que adquiere una posición de poder al creer que esta es sumisa y ilimitada, a raíz de esa relación desmedida que el hombre ha asumido tener con todo aquello que nos rodea, es que se plantea una relación de reciprocidad

con la tierra en el que no se tenga plena conciencia de cada acto que se haga, por consiguiente, desde este proyecto de investigación se hace visible un aspecto fundamental que va en contra de estas relaciones recíprocas.

Este tiene que ver frente al uso de sustancias químicas como parte de los procesos en la agricultura, debido a que esté atenta no solo con la continuación de las prácticas alrededor de las comunidades agricultoras, sino, contribuye a una gran parte de la crisis ambiental en la que nos encontramos, puesto que el uso de herbicidas, fungicidas y demás químicos tienen como propósito acabar con todo aquello que pueda dañar el cultivo, comprometiendo de esta manera las especies que llegan a los cultivos, haciendo que uno puedan desaparecer o dos se vayan haciendo inmunes a toda clase de químicos, el cual claramente no' solo lo recibe la tierra, sino, los alimentos que se le darán al consumidor quedarían con un gran porcentaje de estos.

Lo anterior responde a una cadena en el que el uso de químicos en las prácticas agrícolas va a afectando directa o indirectamente a la tierra y el hombre. Es por ello, que se plantea en la intervención *Morfología de las hojas* (23 Marzo 2017) una analogía entre parte de la morfología de las hojas con el cuerpo humano, esto permitió que los niños y niñas establecieran relaciones entre el uso de químico como símbolo de alimento para las plantas y como estos si fueran nuestro alimento podrían causar un daño significativo en nuestro sistema. A partir de ello, surgieron los siguientes trabajos los cuales están relacionados a dar cuenta de los conocimientos alcanzados sobre la morfología de las hojas y algunas narrativas en las que se hace evidente las relaciones que las niñas y los niños hicieron frente al cuerpo humano y las hojas





Dibujos realizados en la sesión *Morfología de las plantas* 23 de Marzo del 2017

E.I.2 La nervadura. - "mira profe estas serían las venitas de esta hoja (señalando la nervadura de una hoja de mora)"- **DC N° 5; Pg 3**

E.I.26 - "o sea son las venas de las hojas, así como las de nosotros, profe por esas venas es que puede subir todos lo químicos que se le echan "- **DC N° 5; Pg 3**

E.I.18 - "si nosotros no tuviéramos piernas nos caeríamos, eso mismo les pasa a las hojas, profe, pero cuando echamos el abono que se

compra también se pueden morir, porque eso lo absorbe la raíz y si lo absorbe se para la hoja"-
DC N° 5; Pg 3

E.I.2 - "Profe, es malo echarle esos químicos a las plantas, porque después no las podemos comer nosotros mismos y nos podemos envenenar"
DC N° 5; Pg 3

En este orden de ideas, el respeto por los seres vivos y el planeta tierra es indispensable en la construcción de herramientas que permitan que el hombre desarrolle y materialice sus ideas, debido a que es a partir de ello que se van a generar procesos recíprocos entre el hombre y la naturaleza llegando así a suplir y abastecer necesidades no solo físicas, sino también emocionales *Campesina, V. (2007)* es por ello que, el identificar e investigar sobre los animales con los cuales se conviven es necesario para una construcción armónica, solidaria y recíproca con la naturaleza y los seres que habitamos este mismo territorio; para esto, en la sesión del 15-Agosto-2017, se plantea investigar y aprehender algunas especificidades de los animales que anteriormente los niños y niñas habían encontrado en el terreno de la huerta, con el fin de seguir mirando cuales afectarian nuestro cultivo, durante este proceso los niños y niñas realizaban los siguientes diálogos

E.I 5 "leímos que el ciempiés vive en rocas y en madera en pudrición, a los ciempiés les gustan los lugares oscuros"
DC 3; Pg 2

E.I 44 " los ciempiés son carnívoros y se alimentan de otros animales más pequeños"
DC 3; Pg 2

A qué familia pertenecen los ciempiés?
E.I 6: "son de la familia de los piriapodos [miriápodos], son todos los animalitos que tienen cabeza, cuerpo, antenas y muchisismos pares de patas"
D.C; 3 Pg. 2

E.I 10 " Profe, el ciempiés no afecta nuestro cultivo"
E.I 6 " osea que este no se va a comer nuestra arveja"
DC 3; pg 2

E.I 14 "Profe entonces el caracol se mueve porque tiene baba debajo de su cuerpo"

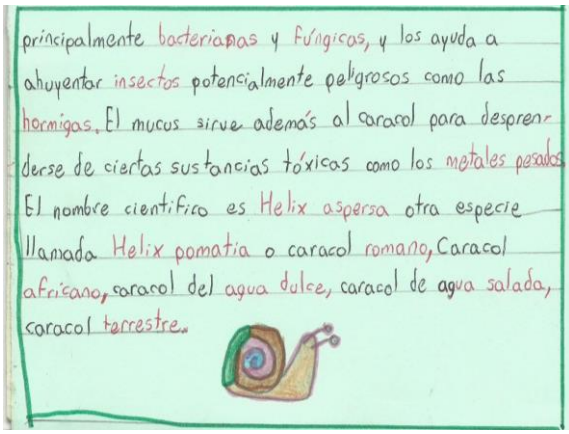
E.I 8 "nooooo esta es para que ellos no se lastime, la baba es como las paticas de los caracoles"
D.C 4; Pg 3

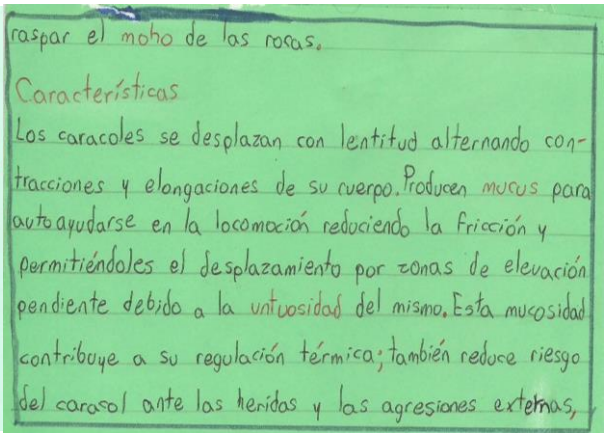
E.I 37 "Profe mire que yo pensaba que lo caracoles no

tienen dientes, pero aquí dice que si tienen muchos muchos dientes como 15mil, entonces esos dientes deben ser muy muy chiquititos"
D.C 4 Pg.2

E.I 41 "los caracoles se alimentan de hojas y frutas"
D.C 4; Pg 3

E.I.4 "Profe el caracol es una animalito que muchas veces lo veo en las hojas de las plantas, ellos botan una babita por debajo de sus patas y por eso se sabe si también hay caracoles, porque este si se pueden comer nuestras arvejas"
D.C.4, pag.

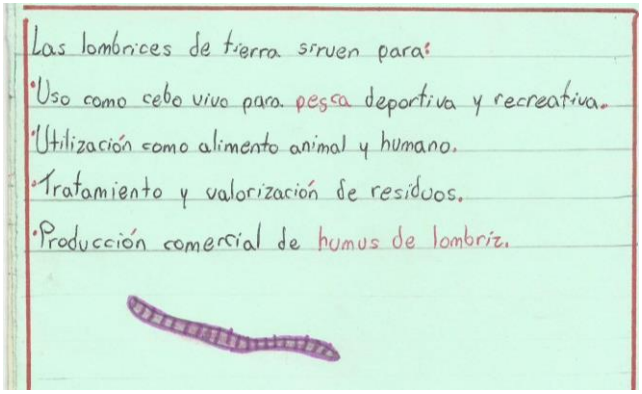


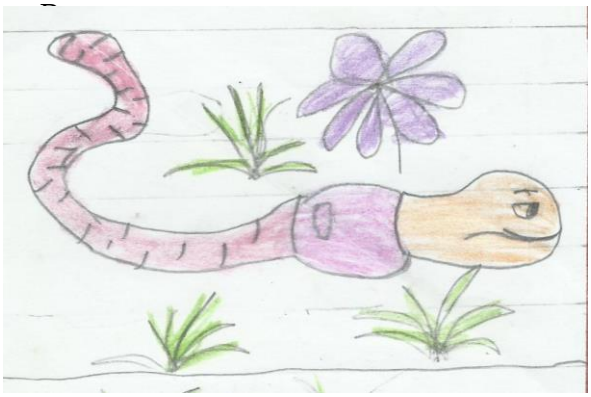


Intervención *Plagas* del 15 de Agosto de 2017

E.I. 9 "Profe, la lombriz de tierra es larguita y cuando jugamos con la tierra las vemos ahí, esta le hace abono cada vez que hace popo"
D.C.N° 3, Pag.4

E.I. 20 "la lombriz de tierra es necesaria y le hace mucho bien a nuestra huerta"
D.C.N° 3, Pag.4





fotográfico de la intervención; *plagas*, 15 de Agosto de 2017, Fase III

Las anteriores narrativas dan cuentan de los conocimientos alcanzados por las niñas y los niños con respecto al estudio de cada uno de los animales que se encontraron en el territorio de la huerta, aprender sobre sus especificidades, nos permitía determinar si estos ayudan o perjudican el cultivo, con el fin que más adelante se pudiera determinar qué acciones se podían llevar a cabo para contrarrestarlas de una manera amigable.

Alimentación sana como un elemento de armonía

Ejercer dominio sobre las producciones agropecuarias, es una forma en la que se deslegitiman las prácticas que giran en torno a la siembra que tiene cada comunidad, al homogeneizar las semillas se atenta la diversidad alimentaria, el cual trae consigo otras condiciones locales para cada territorio, generando de esta manera otras lógicas alejadas de sus prácticas, pues una vez se implantan estas semillas certificadas, ya que estas demandan otro tipo de cuidados y productos para garantizar que se dé una cosecha próspera.

En este sentido, es importante hacer la salvedad en relación a los contextos puestos que estos serán los que determinan para identificar cuáles son los hábitos alimenticios de las personas, puesto que en algunos lugares la fertilidad de la tierra es la encargada de establecer qué será lo que comerán sus habitantes, para ello Stedile, J. P., & Martins de Carvalho, H. (2011), afirman que:

> *"El control de la producción de sus propios alimentos es fundamental para que las poblaciones tengan garantía de acceso durante todo el año Que tengan la garantía de que esos alimentos son adecuados al medio donde viven, a sus necesidades nutricionales y a sus hábitos alimenticios. El alimento es la energía que necesitamos para la sobrevivencia, de acuerdo con el medio ambiente donde las personas viven y se reproducen socialmente". pg 11*

En concordancia con lo anterior, en la *sesión del 31-0ctubre de 2017* se plantea realizar un Sancocho conjuntamente entre docentes, familiares de las niñas y los niños y ellos; esto con el fin promover junto con las niñas y los niños el valor a una

alimentación adecuada, la cual esté libre de químicos y transgénicos que no son saludables para el ser humano; en este sentido, se hace uso de alimentos orgánicos para la realización del Sancocho, allí las voces tanto de las niñas y niños, como de los padres y madres de familia

E.I 31 " Profe yo hace como 5 años no comía un sancocho"
D.C 10; pg. 1

E.I 36 " Profe ¿este sancocho lo hicieron con alimentos orgánicos?"
D.C 10; pg. 1

E.I 26 " Profe y porque el sancocho no lo hicieron con nosotros, yo quería ayudar [a lo que la docente le responde que no se pudo realizar el sancocho con ellos puesto que como allí se encontraba el Alcalde, los niños y niñas no podían entrar a la cocina porque no está permitido porque podían cerrar el restaurante"]
D.C 10; pg. 2

E.I 5 "profe pues hubiéramos hecho un fogón aquí afuera con palos y ladrillos y nosotros hubiéramos ayudado"
D.C 10; pg. 2

E,I 18 "profe yo casi no tomo sopa, solo tomo sopa cuando mi mamá hace en la casa, aquí en la escuela nunca hacen sopa"
D.C 10; pg. 2

Madre de familia" Profe muchas gracias por invitarnos, y compartir este plato de sancocho con los niños hay muchos de ellos que se vienen a estudiar sin un desayuno, Dios las bendiga y les multiplique lo que invirtieron con las niñas y los niños"
D.C 10; pg. 3

Cocinera Escuela "Para los niños va ser raro que se les de sopa, la sopas no están incluidas en el menú, es más a nosotras nos toca hacer maravillas con lo que aquí llega porque hay semanas en que no mandan mercado"
D.C 10; pg. 3

Madre de familia " La gobernación hace contratos con empresas que nada tienen que ver con el municipio, en vez de darle trabajo a los de aquí, por eso los alimentos que mandan aquí a veces ni cosquillas le hacen a los niños, y hay muchos padres de familia que no tienen para enviarles onces"

Durante esta sesión, no solo lograr movilizar la importancia de consumir alimentos orgánicos, sino que comienzan a emerger un cambio de saberes frente a las mamitas que asistieron, como ellas cocinan, el valor que tiene para ellas la alimentación a pesar de los problemas que tiene con la gobernación y los problemas económicos que también solventan cada familia.

Por consiguiente, se hace evidente como el uso de transgénicos degrada de manera sistemática los ecosistemas, además de eso interfiere en una posible relación armónica que el hombre puede entablar con la tierra mediante sus sistemas de siembra, puesto que mediante estas prácticas el agricultor realza su autonomía, al tener la potestad de decidir utilizar o no semillas genéticamente modificadas, en el que se aleja y rechaza las intervención de las multinacionales las cuales busca generar un elemento estratégico de control total sobre los alimentos que son cultivados para que desde allí pueda controlar todo los aspectos de cómo, qué se produce, transgrediendo el derecho a una alimentación saludable que tienen las personas, y el derecho a la vida misma, puesto que las semillas han pasado por procesos químicos, afectando de manera progresiva la salud de los sere humanos, los ecosistemas, los animales, etc. el hecho de que ellos sean los productores de las estas semillas crea una brecha entre los productores pequeños que ven como por utilidades económicas, como lo menciona Stedile, J. P., & Martins de Carvalho, H. (2011)

> "impedir el uso y fomento de semillas transgénicas. Ellas representan la propiedad privada de la vida, de la posibilidad de la libre reproducción, sobre todo eso representan la destrucción de toda biodiversidad, ya que el las no logran reproducirse sin contaminación de todas las demás semillas. Además de presentar dudas por la falta de investigación sobre sus consecuencias para la salud animal y humana". pg 18

En este sentido, el uso de químicos y transgénicos no solo no reconoce la labor que ha desempeñado por años el campesino, sino que afectan directamente la salud del ser humano, y generar mayor migración de familias campesinas debido a la llegada de multinacionales y las llamadas semillas certificadas; por tal razón, se hace necesario mostrar a las niñas y los niños los efectos que ocasiona el uso de químicos y transgénicos en las siembras y el cuerpo humano tanto directa como indirectamente.

Por consiguiente, en la sesión del *16-Marzo-2017* las docentes dramatizan una obra llamada "dos tomates dos destinos" la cual buscaba identificar las ideas que los niños y niñas tenían sobre los transgénicos, para que desde allí se comenzó a complejizar las prácticas en relación al uso de químicos como parte del proceso de siembra

E.I 31- "tan chistoso disque un tomate criado por un ejecutivo"-
D.C N° 4; Pg 1

E.I.25 - *"había dos unos cuidados por un ejecutivo, y otro cuidado por los campesinos"*-
DC N° 4; Pg 2

E.I.20 - *"para que los tomates cuidados por los ejecutivos les echaban herbicidas para que crecieran rápido"*-
DC N° 4; Pg 2

Este primer acercamiento hacia los transgénicos nos permitió darles a conocer uno de los aspectos que confluyen frente a los transgénicos, como se puede evidenciar con algunas de las narrativas que surgieron a partir de la socialización de la obra de los dos tomates

E.I.18 - "los tomates que viajan por muchos países, porque crecen en laboratorios y pueden pasear"-
DC N° 4; Pg 2

E.I.38 - "el tomate que le echan herbicidas no sabía a nada y tenía la piel suave y el que criaba la campesina olía a caca, pero sabía muy rico"-
DC N° 4; Pg 2

E.I.6 - "que uno crece porque lo cuida el campesino osea el orgánico y el otro que vive en un laboratorio y lo cuida es un ejecutivo"
DC N° 4; Fase III; Pg 2

E.I.1 - "pero el ejecutivo no lo cuida le aplica cosas, por eso no sabe a nada"
DC N° 4; Fase III; Pg 2

A raíz de lo anterior y con el fin de complejizar sus prácticas, se plantea en la sesión del *03-Octubre-2017*, la realización de un experimento donde se puede identificar como se da el proceso de los transgénicos en los alimentos y lo que estos pueden ocasionar tanto en las plantas, la tierra, y los seres humano.

A continuación, se traen a colación algunas narrativas que surgieron durante la realización del mismo.

E.I 15 " Profe la tinta va ser como si fuera el químico"
D.C N° 7, pg 2

E.I 36 "ay profe mire que el apio se está muriendo"
D.C N° 7, pg 2

E.I 18 "profe las hojas del apio se pusieron rojos ¿entonces eso pasa con los transgénicos, se suben en la hoja y las daña?
D.C N° 7, pg 2

E.I 27 " uy profe entonces los transgénicos son muy malos para nuestro cuerpo, por eso a veces nos duele la barriga"
D.C N° 7, pg 2

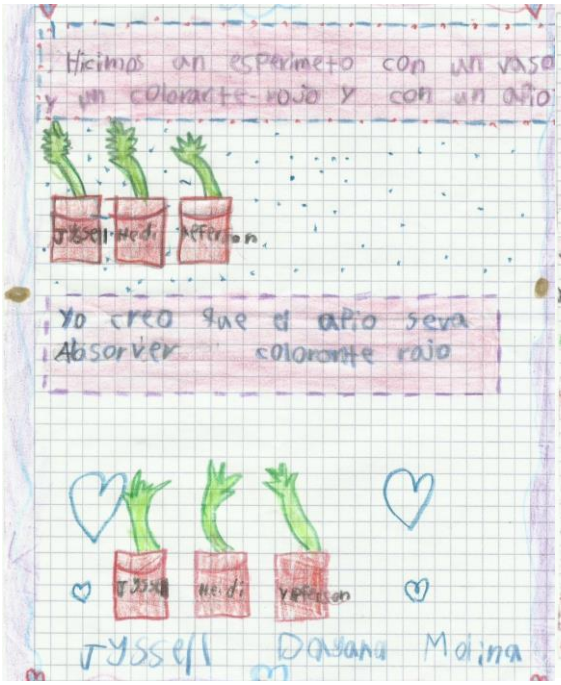
E.I 30 "mire profe que en mi apio la tinta se le subió por el tallo y a las hojitas se le hicieron bolitas rojas"
D.C N° 7, pg 2

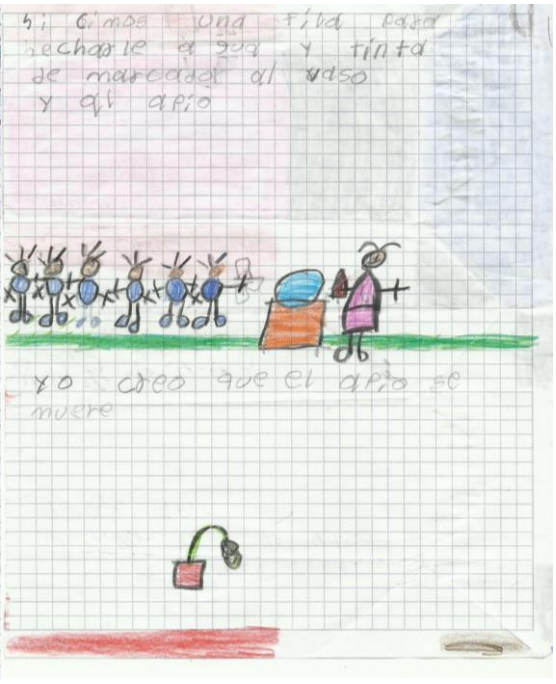
E.I 10"profe, mi mama nos hace agua de apio cuando nos duele la barriga, ella dice que es buena para eso"
D.C.N° 7, Pag. 2





Registro Fotográfico sesión 03-Octubre-2017





E.I 13"si el apio absorbe la tinta roja yo creo que el apio se muere, yo creo que ya no podemos comer ese apio porque nos podemos enfermar"
D.C N° 7, Pg. 2

Continuando con las ideas de *Stedile, J. P., & Martins de Carvalho, H. (2011),* se propone a los niños y niñas generar procesos para la mitigación plagas, no haciendo uso de insecticidas, herbicidas o fungicidas, tampoco empleando fertilizantes químicos; En Cambio de esto se propone utilizar abonos naturales, repelentes orgánicos, ya que al mismo tiempo de ahuyentar a las plagas proporciona beneficios al suelo, al agua, las plantas los animales y las personas además de que representa menos gastos de producción. Esto se realizó en la sesión del *08-Agosto-2017,* allí se evidencio lo siguiente:

E.I 9 "Profe que no toca usar herbicidas porque eso es malo para los cultivos"
D.C 2, Pg. 2

E.I 8" Profe en la huerta de mi casa mi papá utiliza herbicida para que las babosas y los churruscos no dañen el cultivo, además también el cultivo se daña cuando hay heladas"
DC 2, Pg. 1

E.I 7 " Profe mi mamá utiliza un herbicida y se le hecha alrededor porque si se echa en la hoja se muere"
D.C 2, Pg 3

<u>Una cultura que aporta a la soberanía alimentaria</u>

Las categorías anteriormente desarrolladas, son las que poco a poco fueron posibilitando generar aportes para una cultura de Soberanía Alimentaria puesto que esta ofrece una alternativa real tanto para los pueblos, y en general para las sociedades actuales, las cuales han ido dejando a un lado las prácticas tradicionales, para adoptar prácticas capitalistas que son nocivas no solo para la madre tierra, sino para el ser humano en general; En este sentido, se ve en la Soberanía Alimentaria una solución para el hambre y la inequidad que ha marcado históricamente a los campesinos. (*Vía campesina 2015*) "la soberanía alimentaria será posible únicamente si existe un control democrático del sistema alimentario y el reconocimiento de que (...) la herencia cultural y los recursos genéticos pertenecen a la humanidad". De esta manera, se ve en la infancia un potenciador en la transformación de prácticas agrícolas en pro de una cultura de Soberanía Alimentaria, en donde se privilegie y valore la labor del campesino tradicional, haciendo uso de herramientas y elementos que vayan en la misma sintonía con el ritmo de la madre tierra;

Es por esto que, en la sesión del *11-Noviembre-2017* se lleva una obra literaria donde los niños y niñas debían aportar un final al mismo, además conjuntamente se investigó sobre el concepto de soberanía alimentaria; esta sesión deja las siguientes narraciones

***E.I* 5** "profe el cuento se parece cuando ustedes hicieron la obra del tomate, las semillas que estaban escondidas eran las semillas orgánicas y los empresarios solo quieren utilizar semillas transgénicas"
D.C 11; pg 1

E.I 17 " los empresarios querían tener a las semillas del campesino escondidas porque esas sabian mas rico"
D.C 11; pg 1

E.I 36 "yo propongo de final que el campesino sembró las semillas orgánicas y le repartió a todos los del pueblo, así todos comieron una rica ensalada y los empresarios dejaron de vender esas semillas que eran iguales y sabían a feo para empezar a sembrar semilla orgánica"
D.C 11; pg 2

E.I 31 " Yo digo que las empresas quebraron, cuando el abuelo empezó a sembrar las semillas orgánicas porque ya la gente del pueblo no le compraba a las empresas sino que ellos mismos

sembraban sus propias semillas y todos fueron felices y comieron mucha ensalada y verduras que ellos mismos sembraban
"D.C 11; pg 2

Finalmente, el día *23-Noviembre-2017* se realiza una socialización con los padres y madres de familia, donde los niños y niñas evidenciaban a partir de narrativas el proceso de investigación; esto se hace necesario, puesto que, dentro de la Soberanía Alimentaria, se encuentra la socialización y las relaciones recíprocas no sólo con la naturaleza sino con los individuos, donde se compartan los saberes y estos puedan ser puestos en prácticas en los contextos cotidianos

E.I 44 " con las profes aprendimos de donde vienen los alimentos"
DC 12; Pg 1

E.I 39 " Con las profes hicimos un experimento para saber si la tierra de nuestra huerta era fértil para sembrar, y con el experimento nos dimos cuenta que si se podía sembrar porque salieron muchas burbujas"
DC 12; Pg 1

E.I 25 " cuando hicimos el experimento del apio, las profes usaron una tinta que era como los transgénicos, cuando se echó la tinta a los dos días el apio se puso rojo y se murió eso quiere decir que los químicos y los transgénicos son malos para los alimentos y para nuestro cuerpo"
DC 12; Pg 2

E.I 36 " Bueno yo les voy a contar como fue el procedimiento para hacer nuestra huerta: primero elegimos el terreno, después empezamos a desyerbar y a arreglar el terreno, luego hicimos el montaje, ya después empezamos a hacer los surcos para sembrar pero como nos apareció una piedra grande toco traer tierra de otro lado para llenar el pedazo de la huerta, ya cuando estaba con la tierra que necesitábamos ahi si hicimos los surcos y echamos como de a tres o cuatro arvejitas, y en el otro lado sembramos los cubios que antes habíamos germinado con las profes"
DC 12; Pg 2

Madre de familia: " a mi me parece interesante lo que realizaron con los niños porque es bueno que ellos aprendan el trabajo de la tierra para que le ayuden a uno en la casa"
DC 12; Pg 3

Madre de familia " la huerta les quedo muy bonita, a mi mi hijo si llegaba los martes a la casa y me decía que tocaba hacer ajo con ají, el me decia que era para la huerta que estaban haciendo para las profes de los martes; yo les agradezco por la invitación"
DC 12; Pg 3

Padre de Familia " A mi se me gusta que los niños aprendan sobre estas cosas, pero que no descuiden el estudio, en la casa mi hijo primero tiene que llegar a hacer tareas y después si me ayuda en las labores de la finca"

DC 12; Pg 3

Madre de Familia” desde un tiempo para aquí la niña si se empezó a interesar más sobre el cultivo de arveja de la finca de mi mamá, ahora sé que es porque lo han venido haciendo con ustedes”

DC 12; Pg 3

Teniendo en cuenta lo anterior, se cierra esta investigación por medio de la materialización de un libro-objeto que da cuenta de los procesos desarrollados con los niños y las niñas de la Escuela General Santander de Zipacón. Por medio de éste se evidencian los conocimientos alcanzados alrededor de la complejización y recuperación de prácticas agrícolas, que progresivamente acercaron a los niños, niñas y docentes a una cultura de Soberanía Alimentaria.

Por otra parte, desde los procesos adelantados con los niños y las niñas se gestaron nuevas formas de relacionarse con sus pares y su entorno, a partir del contexto y las personas que en éste habitan. Además, se revalorizaron sus prácticas, para que desde allí se transformaran y empoderaran los actores partícipes de este proceso investigativo, en donde se reconocieron como parte importante tanto del día a día en el quehacer pedagógico, como en la materialización del libro-objeto titulado por ellos mismos como HUERTA NATURAL

A continuación, se muestra el libro-objeto.




Glifosato, sin pensarlo dos veces,
Quiso ofrecerle sus servicios a
la familia Piraquence para ayudar
a multiplicar las larguiruchas
para que así crecieran más fuertes
y rápido, por eso su visita a la Villa
estaba acompañada de sus primos



6. Conclusiones

En este capítulo se presentan las conclusiones y recomendaciones que surgieron a partir de la investigación realizada y tienen como fin acercar a las niñas y los niños de la Escuela Rural General Santander de Zipacón a la recuperación de prácticas agrícolas que aportaran a una cultura de la soberanía alimentaria por medio de la construcción de un libro objeto el cual permite que tanto docentes, familias y estudiantes tengan la posibilidad de tener un acercamiento y una interacción por medio de la literatura hacia las prácticas agrícolas del Municipio de Zipacón.

Esta investigación tuvo como objetivo general construir un libro objeto sobre la recuperación de prácticas agrícolas que aportan a una cultura de la Soberanía Alimentaria con niñas y niños de la Escuela Rural General Santander de Zipacón. Tres específicos que guiaron el proceso pedagógico y de investigación y de los cuales se puede concluir en el **contexto social,** se encontró que las familias tienen dos posibles fuentes de ingresos, primero, la agricultura y segundo, el trabajo en micro y macroempresas como la Flora. La mayoría de las familias que recurren al segundo tipo de ingreso lo hacen porque la agricultura ya no les proporciona lo suficiente para satisfacer sus necesidades económicas y/o alimenticias. Por lo cual, ven en las macroempresas una estabilidad económica y laboral que la agricultura no les proporciona.

Además, se identificó un rasgo distintivo en el rol de la mujer rural, quienes son amas de casa y también desempeñan labores de agricultura en el hogar, buscando satisfacer una parte de las necesidades alimenticias de la familia y económicas en los casos en los que la huerta familiar produce lo suficiente para vender.

En el **contexto escolar rural** se observó una diferencia con respecto al urbano, allí se encuentran aulas multigraduales, esto marca una gran diferencia en la labor que tiene que desempeñar el docente, debido a que, primero, tiene que planear mínimo tres actividades diferentes por cada clase. Segundo, pueden dedicarle menos tiempo y atención a cada estudiante, en su mayoría los niños aprenden mediante guías. Tercero, no se pueden realizar muchas actividades didácticas, ya que el docente no podría prestarles atención a los otros dos cursos. Y cuarto, un docente enseña todas o varias materias, es decir no hay docentes especializados por áreas.

También se encontró que los contenidos que por normativa se deberían enseñar no responden al contexto y necesidades de los estudiantes rurales, por lo cual, los docentes hacen énfasis en las habilidades básicas y primordiales que los niños necesitarán, tales como español y matemáticas. Por esta razón los niños manifiestan que no les gusta estudiar y que preferirían trabajar, que es lo que realmente le sirve a ellos y sus familias, es decir, no consideran la escuela como un escenario de aprendizajes significativos para su vida cotidiana
.

Asimismo, como resultado de la descontextualización de temas y de las aulas

multigraduales y su consecuente limitación de tiempo, el plan de estudio anual, no se cumple a cabalidad, sino un 50% máximo.

En el **contexto familiar** se concluye que el 80% de las familias encuestadas son de tipo nuclear, es decir, están constituidas por la madre, el padre y el/los hijo(s). El 17% de los niños tienen una familia monoparental, que está conformada por uno de los padres y el/los hijo(s). Por último, solo un niño (3%), tiene una familia compuesta, integrada por padres, hermanos, primos, tíos, abuelos, entre otros.

En la investigación para identificar la tipología también se logró establecer que los padres, madres y abuelos son quienes enseñan a los niños las prácticas agrícolas. Y que éstas son dinámicas, se transforman a medida que surgen nuevos productos y formas más eficientes de producción. De igual forma, se encontró que parte de la rutina diaria de los niños en el contexto rural incluye una u otra actividad relacionada con la agricultura, ya sea para ayudar a su madre o padre o como un trabajo para algún conocido o familiar, es decir, el trabajo es parte del acervo cultural en las dinámicas de este territorio.

Por último, hay que destacar la buena disposición de los padres, vecinos, docentes titulares y, en especial de los niños y niñas, por transmitir a las docentes investigadoras todos sus presaberes, saberes y experiencias en lo referente a las dinámicas de su territorio y las prácticas agrícolas que allí se utilizan. También es necesario reconocer el apoyo de los niños a la hora de divulgar y socializar lo aprendido en cada una de las intervenciones, además de fomentar en sus familias el uso de semillas orgánicas y plaguicidas naturales como una forma de recuperar su herencia cultural, transcendiendola desde lo simbólico hasta lo físico.

Complejizar las prácticas agrícolas de las niñas y los niños que aporten a una cultura de soberanía alimentaria

A partir de la caracterización de los contextos social, familiar y escolar de los niños se comenzó a complejizar las prácticas agrícolas. Primero se identificó cuál o cuáles eran los lugares de topofilia de las niñas y los niños, encontrando que la mayoría de ellos correspondía con las fincas donde trabajaban sus familiares, por ser un espacio en el que podían llevar actividades de agrado y disfrute.

A partir de ello, se logró complejizar la manera en que llamaban y veían algunas plantas de su territorio, logrando que las pudiesen clasificar desde su morfología y no solo desde sus presaberes y experiencias. Además, los niños y niñas identificaron los animales que dañan los cultivos de arveja, pero que cumplen una función en ese ecosistema. Posteriormente, con el objetivo de recuperar las prácticas agrícolas tradicionales, ellos socializaron sus conocimientos agrícolas, ahí se evidenció que todos conocían una gran cantidad de pesticidas, herbicidas y semillas certificadas de buena calidad; dos niños (7%) conocía métodos naturales de erradicación de plagas; y, ninguno sabía que el uso de productos químicos en la agricultura perjudica la salud tanto de agricultores como de consumidores.

Como resultado de las intervenciones realizadas los niños manifestaron su interés en utilizar plaguicidas naturales en sus cultivos, debido a que son más económicos que los herbicidas y no perjudican a los agricultores, consumidores, la tierra y el equilibrio del ecosistema. También comprendieron lo importante que es verificar si el terreno es fértil, antes de iniciar el proceso de sembrado, ya que de lo contrario podrían perder el tiempo y dinero invertido. Finalmente, vieron que una alimentación sana es fundamental para vivir en armonía con uno mismo, los demás y su entorno.

Sistematizar por medio de un libro objeto el proceso de recuperación de prácticas agrícolas que aporten a una cultura de la soberanía alimentaria.

La experiencia investigativa se sistematizó por medio de un libro objeto que será un apoyo pedagógico y didáctico para los docentes que emprendan procesos formativos en lo referente a la recuperación de prácticas agrícolas. También puede ser usado para estimular la motricidad fina y gruesa de las niñas y los niños.

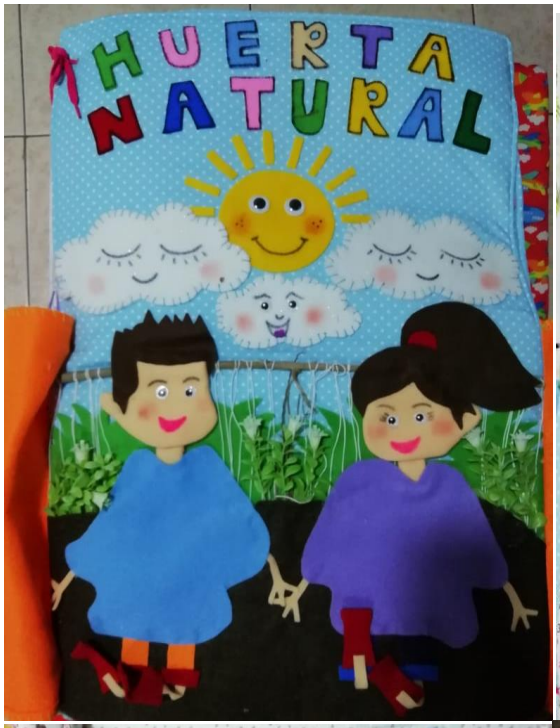
Está planeado para ser un apoyo didáctico y pedagógico, ya que es el docente quien guiará el proceso de recuperación de las prácticas agrícolas y determinará la mejor forma de usarlo con el fin de que se ajuste a su proyecto formativo.
El Libro Objeto da muestra del proceso investigativo debido a que favorece e incentiva la exploración, imaginación creatividad de los niños y las niñas. Por esta razón, es más un apoyo pedagógico y didáctico en el proceso de aprendizaje, recuperación y expresión de ideas por parte del lector, puesto que genera una interacción entre el libro y el lector, en donde su formato no tradicional, genera en el niño y la niña curiosidad e interés por el mismo. De esta manera, el docente tendrá la posibilidad de llevar al aula un libro que servirá para la recuperación de prácticas agrícolas de una manera diferente e interesante para los niños y las niñas.

El libro objeto es resultado de una creación colectiva, donde los niños y niñas aportaron sus presaberes, conocimientos y experiencias y las maestras en formación guiaron el proceso pedagógico entorno a la recuperación de las prácticas agrícolas que contribuyen a una cultura de la soberanía alimentaria; recopilaron y analizaron la información y experiencias obtenidas a lo largo de la intervención; diseñaron el libro y crearon la narrativa inspirándose en los niños y sus vivencias en la Escuela Rural General Santander de Zipacón.

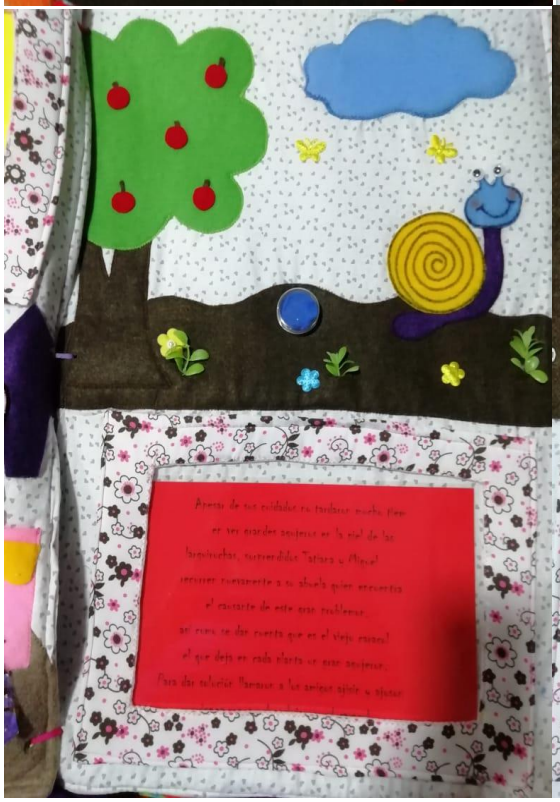
Es así como consideramos pertinente y necesario crear un libro objeto, que no sólo articula las problemáticas actuales de nuestros territorios, sino que además convoca a la primera infancia como gestora de posibles cambios en las prácticas agrícolas actuales.
No obstante, el libro-objeto no solo es una propuesta para abordar los temas alrededor de la recuperación de prácticas agrícolas y la soberanía alimentaria, también puede ayudar a los docentes de primera infancia en el desarrollo de las capacidades grafomotoras de los infantes y en la estimulación de su motricidad gruesa y fina. Además de incentivar en ellos y ellas el interés por la literatura, y la exploración del medio como fuente primordial para el desarrollo de sus dimensiones.

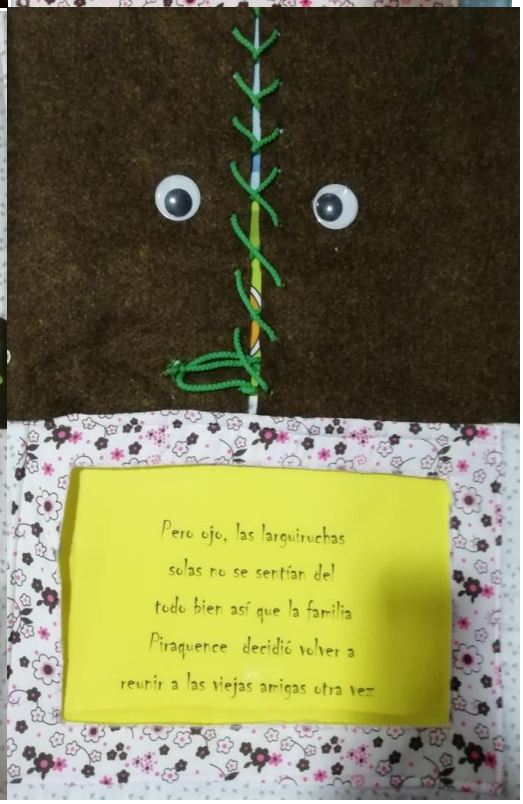
Por lo cual, las investigadoras de este proyecto ven en el Libro- Objeto un elemento didáctico y formativo, el cual va a contribuir a futuros proyectos de enseñanza-aprendizaje alrededor de una cultura de la Soberanía Alimentaria, donde las interpretaciones y las interacciones que el niño va tener con el libro y su contenido van a ser de gran utilidad para él o la docente, puesto que con éste se busca sorprender, interesar y movilizar al lector en pro de la recuperación de las prácticas agrícolas.

A continuación, se muestra el libro objeto











Complejización alrededor de las prácticas agrícolas

Los procesos educativos que se adelantaron en la escuela General Santander de Zipacón permitieron llegar a concluir que al entrelazar las prácticas que realizan los niños y niñas en su propio territorio con la escuela, se puede generar una mayor incidencia y reflexión sobre las dinámicas de su diario vivir, así como llegar a que sean ellos y ellas mismas quienes identifiquen las problemáticas que aquejan a su Municipio. Fue de esta manera como, los niños y niñas lograron ver en las agroindustrias presentes en su Municipio, una especie de amenaza para el entorno, la salud y el terreno, a partir de la utilización de químicos y transgénicos en los alimentos que se consumen y los cuales como ellos mismo indican están cosechando. Lo anterior, se ve evidenciado en el libro objeto, cuando Tatiana y Miguel piden consejo a su abuela para recuperar su cultivo que había sido dañado por los pesticidas, la abuela les recomienda usar productos naturales como el ajo y el ají, en lugar de químicos y le da otro consejo que el fin de aportar a la soberanía alimentaria.

Teniendo en cuenta lo anterior, la escuela debe ser un espacio que contribuya hacia el empoderamiento del niño y la niña frente a su propio proceso formativo, en donde este es su propio dinamizador en los procesos del pensamiento y el cual logra articular los diversos contextos en los que interactúa, con el fin de que incida, transforme y altere de manera positiva su contexto social, educativo y familiar.

Estos procesos de reflexiones y cuestionamientos sobre las formas en cómo se interactúa con el entorno, y el territorio permitieron hacer un aprehendimiento de los aprendizajes obtenidos a partir de la interacción con las prácticas agrícolas tradicionales en el territorio, y los saberes que este mismo podía proporcionar, además de vincularlo con nuevas experiencias y conceptos dados por los y las docentes, esto logra que que el estudiante se autogestione y debata sobre su proceso formativo, el cual le permitió llegar a complejizar sus prácticas agrícolas, y reconocer que estas tienen una trascendencia en sus saberes particulares sobre el conocimiento de la tierra y la incidencia que estos tiene a nivel territorial, generacional, y socio-cultural.

Aportes hacia una cultura de la Soberanía Alimentaria

Se establece el libro objeto como una herramienta interactiva que sirve al docente como un recurso artístico y de interacción que logró recoger los saberes y las construcciones que se dieron entre los niños, docentes y familias de la Escuela General Santander de Zipacón; por otro lado, esta construcción literaria aporta a otros docentes elementos que se pueden incorporar para la aproximación a una cultura de la soberanía alimentaria. Siendo esta necesaria y útil en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas rurales; además que esta construcción puede ser vista como un recurso útil para llegar a más niños y niñas que se encuentran desarrollando estas mismas labores agrícolas desde otras perspectivas de interacción con el medio.

El enriquecimiento de nuevos conceptos alrededor de la soberanía alimentaria, y las prácticas agrícolas tradicionales dieron cuenta de aprendizajes en torno a la conservación y cuidado del medio ambiente, los cuales fueron complejizados y ampliados a partir de interacciones y exploraciones del medio en el que los niños y niñas desarrollan su diario vivir, fue así como la recuperación de prácticas agrícolas fue una herramienta de empoderamiento que permitió que los niños y niñas adaptaran estas diversas formas de interacción con el medio natural a sus siembras y cosechas familiares, haciendo una confrontación frente al uso de químicos y su consecuencia en el ecosistema, en los alimentos y la salud. El cual contribuirá hacia la importancia que tiene la diversidad agrícola para los territorios frente a lo social, cultural y política, incidiendo en la importancia que tiene una Cultura de Soberanía para este territorio.

Donde el empoderamiento resulta siendo una herramienta vital para el reconocimiento de estas otras prácticas agrícolas, libres de químicos y transgénicos, donde se reclama por el derecho a consumir alimentos saludables, como un concepto fundamental para llegar a una Cultura de Soberanía Alimentaria, logrando visibilizar la importancia que tiene para un territorio, en este caso para Zipacón la diversidad agrícola en aspectos sociales, culturales y políticos.

Recomendaciones

Se recomienda continuar conceptualizando sobre la pedagogía rural, ya que esta realiza aportes que están dirigidos directamente a la formación educativa del campo de manera significativa al reconocimiento de los saberes y dinámicas de cada territorio, de hay la pertinencia de seguir construyendo proyectos pedagógicos en espacios rurales en donde los niños y niñas, sus experiencias y relatos sirvan como columna vertebral para trabajar sobre temas que les concierne desde su individualidad, pero que logren incidir en su comunidad.

6. Referencias:

Alvarado, A. D. (2008). Algunos avances y proyecciones en el campo de la pedagogía rural. *Revista Electrónica Educare*, *12*, 7-14.

Archila, M. (1995), ***Historiografía sobre los movimientos sociales en Colombia. Siglo XX***; Universidad Nacional de Colombia Recuperado de: http://www.bdigital.unal.edu.co/1429/8/07CAPI06.pdf

Arevalo, G. (2014) ***La ideología en Marx. Más allá de la falsa conciencia***; Pensamiento y Cultura Recuperado de: http://pensamientoycultura.unisabana.edu.co/index.php/pyc/article/view/5615/4134

Borsotti, A. (1993). "Sociedad rural, educación y escuela en América Latina"

Campesina, V. (2007). Los pequeños productores y la agricultura sostenible están enfriando el planeta. *Documento de discusión de la Vía Campesina, Vía Campesina*.

Carbajal, L. Rivas, L. Littlewood, H. (2016) *Modelo de asociatividad en la cadena productiva en las Mipymes agroindustriales*; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores Monterrey, México Tomado de: https://ac.els-cdn.com/S0186104217300682/1-s2.0-S0186104217300682-main.pdf?_tid=4890c9fe-b28b-11e7-a5e2-00000aab0f6c&acdnat=1508169874_a57ef4536cb9acaad1d7a1f3f7db3357

Coscaya, M, (2012), La convivencia en la escuela rural. Una escuela abierta al medio, Universidad de Valladolid, Palencia.

De Certeau, M. (2007). La invención de lo cotidiano. Artes de hacer; 1. México, D. F.: Universidad Iberoamericana-Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, 2ª reimpresión de la primera edición en español.

De Huertos, S. D. E. E.(2013), ***Sistematización De Experiencias Exitosas De Huertos Escolares Pedagógicos***, Bolivia.

Elias N, Dunning E. (1995). Deporte y ocio en el proceso de civilización. México. Fondo de Cultura Económica 2", 83 -115.

Elias N. Prólogo. (1997). Sobre el Tiempo. México. Fondo de Cultura Económica. 2" ed. pág. 11 - 46.

El Tiempo, (2005)."Fiscal: 'AIS, el peor caso de corrupción en historia del agro'. Recuperado de:http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-9128024

Falon, B y Cogollo, J, (2011) ***Proyecto Pedagógico productivo Científicos Horticultores, Institución Educativa San Jose De Mulatos***, Antioquia-Colombia.

Galeano, E. (1971) ***Las venas abiertas de América Latina***; Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v. Recuperado de: http://static.telesurtv.net/filesOnRFS/news/2015/04/13/las_venas_abiertas_de_amxrica_latina.pdf

García Guerreiro, Luciana, & Wahren, Juan. (2016). Seguridad Alimentaria vs. Soberanía Alimentaria: La cuestión alimentaria y el modelo del agronegocio en la Argentina. *Trabajo y sociedad*, (26), 327-340. Recuperado en 01 de junio de 2017, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1514-68712016000100019&lng=es&tlng=es.

Giarracca, N. (2004). ***¿Una Nueva Ruralidad en América Latina?***

Gómez, V. M. (2010). Una visión crítica sobre la Escuela Nueva de Colombia. *Revista educación y pedagogía*, *7*(14y15), 280-306.

Gonzalez, Rios, Monroy, Parada, Osorio, (2011), ***Municipio de Zipacon, Plan Integral único*** (PIU) Recuperado de: http://www.zipacon-cundinamarca.gov.co/apc-aa-files/333939623730333266666633262343639/plan-integral-unico-piu-zipacon.pdf

González Velasco, J. M. (2009). El bucle educativo: Aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones de aula metacomplejas. Revista Integra Educativa, 2(2), 83-101.

Grupo Semillas (2015) ***las visiones encontradas del desarrollo***; Conservación y usos sostenibles de la biodiversidad

Hernández, M. A., Cantin Garcia, S., Lopez Abejon, N., & Rodríguez Zazo, M. (2016). Estudio de encuestas. Conceptos: Recuperado de https://www. uam. es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/ENCUESTA_Trabajo. pdf.

Isaacs PhD, L. G. ***La Sistematización De Experiencias: Un Método De Investigación.*** FAO, (2004), prácticas Agrícolas

Lena, M. (2015). El niño en el medio rural: su aprendizaje cotidiano y su incidencia en el aprendizaje escolar.

Machado, A. (2009). *La reforma rural, una deuda social y política*. Universidad Nacional de Colombia.

Maldonado, A (1974) *Políticas Agrarias. Derecho Agrario. Reforma Agraria.* Editorial Don Bosco, La Paz-Bolivia

Monroy, M. y Niño, D. (2015) ***Plataforma Rural una red en Movimiento en pro de la Soberanía Alimentaria, Sistematizando una experiencia desde la apropiación del ciclo alimentario*** Bogotá-Colombia

Monsanto. (2018). Beneficios de la Biotecnología. 18-12-18, de Monsanto Sitio web: http://www.monsantoglobal.com/global/ar/productos/pages/beneficios.aspx

Moyano, E (2014) Ambienta, agricultura familiar y huertos urbanos; La agricultura familiar revisitada Una mirada a la agricultura como factor de desarrollo social y económico pág 6 Tomado de: https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-56050/Ambienta%20n%C2%BA%20107%20Junio%202014.pdf

Munari, M. (1990). Como nacen los objetos. Barcelona: Gil

Ortega, M. (1993). "La parienta pobre (significante y significados de la escuela rural" Ladino, G. (2016). "El maestro y su autobiografia en la escuela rural gilberto ladino velasquez"

Ormachea, E. (2010) ***transformaciones en la sociedad rural boliviana***; Centro de estudios para el desarrollo laboral y agrario Recuperado de: http://www.cedla.org/sites/default/files/Art%C3%ADculo%20EOrmachea%20LR.pdf

Ossorio, M (1998) *Estilos de desarrollo, deforestación y degradación de los bosques en las tierras bajas de Bolivia.* Cifor-Cedla-Tierra, La Paz-Bolivia.

Padawer, A., Greco, J., & Celín, L. R. (2013). Educación y territorio en el SO misionero: la escuela secundaria obligatoria en el contexto rural. *Revista del IICE*, (33), 47-64.

Pérez, J. (2010) ***luchas campesinas y reforma agraria, memorias de un dirigente de la ANUC en la costa Caribe***; Panamericana formas e impresión S.A. Recuperado de: http://www.javerianacali.edu.co/sites/ujc/files/node/field-documents/field_document_file/luchascampesinasmemoriaanuc.pdf

Puricelli, S. (2005) ***Revista ALASRU "Movimientos Sociales en América Latina"*** Revista Mexicana de Sociología Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032007000100009

Quiceno, H, Sánchez, M, Gutiérrez M (2009), Estrategias y propuestas de educación y

pedagogía rural.

Restrepo, L. (1991) ***Movimientos Sociales y Democracia en América Latina*** Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2937551.pdf

Revista pensamiento popular. (2014) ***aportes para una Educación Popular***, Centro de estudios e investigaciones docentes

Rico de Alonso, Ana Formas, cambios y tendencias en la organización familiar en Colombia Nómadas (Col), núm. 11, octubre, 1999, pp. 110-117 Universidad Central Bogotá, Colombia

Segesso, F. (2015). Agricultura ecológica: Caso Misiones. *La cuna de la yerba mate, Greenpeace Argentina*.

Silva, P. (2014) ***Sobre el movimiento campesino, América Latina y Colombia***; Diario del Huila Recuperado de: http://diariodelhuila.com/dominical/sobre-el-movimiento-campesino-america-latina-y-colombia-cdgint20140216120019195

Smith, A. (1776) ***Investigación de la naturaleza y causas de las riqueza de las naciones*** Recuperado de: https://www.marxists.org/espanol/smith_adam/1776/riqueza/smith-tomo1.pdf

Stedile, J. & Martins de Carvalho, H. (2011). Soberanía alimentaria: una necesidad de los pueblos. *Holt Giménez E.(ed.)¡ Movimientos alimentarios uníos*, 49-60.

Torres, A. (2000), ***las lógicas de la acción colectiva aportes para ampliar la comprensión de los movimientos sociales*** Recuperado de: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/file.php/180/Seminario_Investigacion_y_Movimientos_Sociales/Ponencias_centrales/Ponencia_Alfonso_Torres.pdf

UNESCO Informe Mundial sobre la diversidad cultural: invertir en la diversidad

Unicef. (2011), Modalidades de educación primaria y secundaria para las áreas rurales dispersas en Costa Rica. (2011). 1st ed. San José, Costa Rica: UNICEF. Tomado de: https://www.unicef.org/lac/InformeCERunicef-mep2.pdf [Accessed 1 Jun. 2017].

Vargas, V, (2007), ***Agencia prensa rural, la tenencia de la tierra: un problema en Colombia;*** Colombia, Prensa Rural Recueperado de: http://prensarural.org/spip/spip.php?article1288

Windfuhr, M y Jonsén, J, (2005) ***Soberanía Alimentaria, Hacia la democracia en sistemas alimentarios locales, pag, 14***.