



**ACREDITACIÓN
INSTITUCIONAL EN
ALTA CALIDAD**
Resolución 088607 de mayo 16 de 2022

**Campesinos como Sujetos De Derechos: Revitalización de la Identidad Cultural y
Soberanía Alimentaria en los Estudiantes de la IER Labores**

Yaquelín Higueta Sepúlveda

Trabajo de grado presentado para optar por el título de Magíster en Educación y Derechos
Humanos

Asesor

Gladys Giraldo M

Universidad Autónoma Latinoamericana (UNAULA)

Escuela de Posgrados

Maestría en Educación y Derechos Humanos

Medellín, Antioquia, Colombia

2025

José Rodrigo Flórez Ruiz

Rector

Universidad Autónoma Latinoamericana

Hernán Darío Aguiar

Decano de Escuela de Posgrados

Cesar Alejandro Osorio Moreno

Coordinador de Maestría en Educación y Derechos Humanos

Mary Luz Marín Posada

Ángela María Urrego Tovar

Evaluadores

El trabajo de grado fue sustentado el 25 de febrero de 2025 y obtuvo una aprobación unánime de conformidad con el Acuerdo 195 del Consejo Académico de 2016, lo cual quedó en el consignado en el acta de evaluación de trabajos de grado # 260225 de 2025.

Contenido

Datos de Identificación	5
Ubicación de la PACDH.....	5
Componente conceptual.....	5
Dimensión Contextual:.....	5
Contexto Histórico y Cultural:.....	7
Contexto Económico-Político	10
Contexto Educativo.....	13
Dimensión de Problematización (Epistémica, Teórica y Metodológica)	15
Consideraciones epistémicas y reconocimiento de experiencias:	15
Aproximación Teórica	19
El campesinado como sujeto de derecho: una apuesta por el reconocimiento.....	21
Soberanía Alimentaria: resistencia y autonomía frente al modelo neoliberal.....	23
La identidad cultural y la búsqueda del reconocimiento social y político.	24
Dimensión de problematización desde lo metodológico.....	26
Componente Estratégico	28
Objetivo general.....	28
Objetivos específicos	29
Factores claves para intervenir	29
Estrategia Metodológica para el Agenciamiento Social.....	31
Componente Evaluativo	33
Acciones de Validación de la PACDH con la Comunidad Educativa	34
Proceso de Seguimiento y Evaluación Participativo.....	36
Componente Operativo	37
Componente de Aplicación de la PACDH.....	38
Metodología Para la Sistematización de la PACDH	38
Informe de Sistematización de la Implementación de la PACDH	41
Diagnóstico y sensibilización	42
Unidades Didácticas para la reflexión sobre el ser campesino sujeto de derecho.....	47
Actividades De Seguimiento a las Unidades Didácticas.....	60
Estrategia de diseminación de los resultados de sistematización de la PACDH	64
Impacto de la PACDH.....	69
Fortalezas y debilidades de la PACDH	70
Recomendaciones y continuidad:	71
Conclusiones de la PACDH.....	73
Fortalezas de la PACDH.....	75
Debilidades de la PACHD.....	76
Relación Entre Educación y Derechos Humanos.....	77
Referentes Bibliográficos.....	78
Anexos	83

Índice de Tablas

Tabla 1 Resultados e indicadores de la metodología de PACDH.....	32
Tabla 2 Actividades PACDH.....	37
Tabla 3 Matriz de Análisis.....	39

Índice de Figuras

Figura 1 Ejemplo de registro en el diario de campo.....	35
Figura 2 Muestra de la encuesta socioeconómica.....	42
Figura 3 Participantes de la PACDH en la etapa de diagnóstico y sensibilización.....	43
Figura 4 Actividades de saberes culinarios.....	49
Figura 5 Saberes en la Huerta.....	53
Figura 6 Taller Importancia de las Semillas Nativas.....	54
Figura 7 Encuentro con el Grupo de la Tercera Edad.....	56
Figura 8 Actividad de Análisis de los Derechos Campesinos de la ONU.....	59
Figura 9 Actividades de Seguimiento.....	62
Figura 10 Acciones de Socialización PACDH.....	65
Figura 11 Reflexión sobre el campesinado y sus derechos.....	66

Índice de Anexos

Anexo A Caracterización Socioeconómica y Cultural de las y los Estudiantes del Grado Segundo.....	83
Anexo B Planeación Unidad Didáctica.....	84
Anexo C <i>Muestra de Algunos talleres para el desarrollo de las unidades didácticas.</i>	103
Anexo D Actividades de Seguimiento y Entrega a la Comunidad.....	110
Anexo E Muestra Registro Diario de Campo.....	118
Anexo F Análisis de Información.....	129

Datos de Identificación

- Nombre de la participante: Yaquelín Higueta Sepúlveda
- Asesora: Gladys Giraldo M
- Título de la PACDH:
Campesinos como Sujetos De Derechos: Revitalización de la Identidad Cultural y Soberanía Alimentaria en los Estudiantes de la IER Labores

Ubicación de la PACDH

- Departamento: Antioquia
- Municipio: Belmira
- Institución: Institución Educativa Rural Labores
- Población beneficiada directa: 14 estudiantes del grado segundo.
- Población beneficiada indirecta: comunidad educativa en general de la IE Rural Labores

Componente conceptual

En el presente título se expondrán los componentes que permiten una comprensión sobre los diferentes procesos que ocurren alrededor de la institución en la cual se desarrolla la PACDH.

Dimensión Contextual:

Las comunidades campesinas a partir de su relación con el territorio y otras fuentes de conocimiento han consolidado unas prácticas y saberes enmarcados en lógicas comunitarias, locales, pausadas, que dan sustento a su identidad, constituyéndose en fuente de riqueza y como respuesta a los desafíos ecológicos, políticos y sociales a los que se enfrentan dichas comunidades. Sin embargo, muchas de estas prácticas y saberes se ven debilitados por la negligencia del Estado al momento de garantizar las condiciones de permanencia digna en los territorios y por la imposición del modelo neoliberal que atraviesa distintas esferas de la vida, llevando a los campesinos y campesinas al abandono o debilitamiento de sus formas de vida al percibirlos como pocas prácticas o desvalorizadas en las dinámicas actuales de la sociedad.

Estas circunstancias han llevado a que las comunidades campesinas sufran procesos de desarraigo o emprendan luchas por el reconocimiento. En el último caso estas disputas se han materializado en la creación de normas tanto en el orden nacional como internacional, tales como la aprobación de la Declaración de los Derechos del Campesinado por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2018 y, en el caso del Estado colombiano, la declaración del campesinado como sujeto de derecho mediante acto legislativo 01 de 2023

(FAO, 2018). Estas normativas abren escenarios de participación para las comunidades campesinas y crean el reto de apropiárselas y dotarlas de contenido.

En este contexto, la escuela tiene la potencialidad de convertirse en un escenario de revitalización y resignificación de prácticas y saberes locales - comunitarios que, desde un enfoque de derechos, permitan la construcción de subjetividades críticas mediante la vinculación de niños y niñas a la vida política a través de la creación de espacios de aprendizaje y reflexión en los que puedan indagar por sus preferencias y posiciones frente a aquello que hace parte de su realidad (Coronado, 2023). De esta consideración surgió la presente PACDH cuyo objetivo es indagar y resignificar expresiones identitarias y prácticas de soberanía alimentaria de los campesinos y campesinas de la región, como pretexto para promover los derechos de esta población y reflexionar sobre el significado que ello tiene para los niños y niñas del grado segundo de la IER Labores del municipio de Belmira.

De esta manera, en términos pedagógicos, se buscó una propuesta que invitara a una construcción activa del conocimiento permitiendo dar un rol protagónico a los estudiantes y posibilitando la creatividad, disfrute y apropiación, debido a que surgió de la motivación de niños y niñas; desde lo epistémico, se partió de reconocer que la construcción del conocimiento se da desde la escuela, pero con una mirada puesta en las dinámicas territoriales como una manera de reconocer las características y necesidades de la comunidad educativa mediante la vinculación y validación de los saberes locales a través de distintas personas y grupos (Otero, 2022); en términos políticos, se procuró una intervención con el potencial de permitir la reflexión, conocimiento y apropiación de los derechos de las comunidades campesinas como base para su autodeterminación y definición de su propio rol en la sociedad, fortaleciendo además su capacidad para incidir en distintos procesos políticos, legales y sociales que afecten su vida.

La siguiente PACDH fue dirigida directamente a 14 estudiantes del grado segundo, constituido por 10 mujeres y 4 hombres con edades entre los 7 a los 12 años, los cuales se caracterizan por ser habitantes de la zona rural del corregimiento de Labores del municipio de Belmira y veredas aledañas, cuyos padres, madres y cuidadores se dedican principalmente a labores agrícolas; algunas de las familias son trabajadores de fincas que proceden de distintos lugares del departamento y del país lo que crea un ambiente intercultural que, junto con otros fenómenos, determinan los cambios culturales y resistencias que se dan en la comunidad en torno a prácticas asociadas con la vida rural e identidad campesina (IE Rural Labores, 2023).

En cuanto a la observación realizada en mi rol de docente, se notó en el grupo una inquietud frente al saber y su apertura a distintas actividades, exigiendo así, una constante

búsqueda y actualización de estrategias de aprendizaje. De ahí que se haya optado por el diseño de unidades didácticas que incluyeran contenidos y actividades en los que se reconociera las características y necesidades educativas de esta población y que además se ajustaran al modelo Escuela Nueva que implementa la Institución educativa para el nivel de primaria.

Para situar mejor la propuesta de acción, a continuación se hará un abordaje del contexto desde algunas características socioculturales, económicas, políticas y educativas de la población del corregimiento de Labores del municipio de Belmira y sus veredas aledañas, destacando cómo estos aspectos influyen en las posibilidades que tiene la comunidad educativa de generar espacios de participación en torno al fortalecimiento de sus prácticas identitarias y de soberanía alimentaria como estrategias frente al reto que tienen las comunidades campesinas de afirmarse como sujetos de derecho.

Contexto Histórico y Cultural:

El presente título se inicia hablando de la población campesina en la que se realizó la PACDH. En Devine et al. (2020), el ser campesino está ligado al territorio rural el cual, más allá de un espacio geográfico, constituye un constructo social y simbólico ligado a la identidad y luchas por el reconocimiento en el que se juegan dinámicas de resistencia y transformación social y se manifiesta la vida cultural y el entramado de relaciones, pero no sólo en un sentido productivo, sino abarcando las dimensiones comunitaria, ecológica, económica y espiritual.

De acuerdo con esto, es importante indicar que el corregimiento de Labores está ubicado en la parte nororiental del municipio de Belmira, el cual a su vez forma parte de la franja occidental de la región norte del departamento de Antioquia, en las coordenadas 6°36'18"N 75°39'57"O. Labores es el único corregimiento de Belmira y desde el casco urbano del municipio queda a una distancia de 64 km. por vía carretable, teniendo más proximidad con las cabeceras municipales de Entreríos, Santa Rosa de Osos y San José de la Montaña; a este corregimiento atravesado por la quebrada Quebradona, pertenecen las veredas Quebraditas, El Valle, Playitas y la Candelaria. Labores cuenta con una extensión de 22,23 km² y presenta un clima promedio de 16°C y una altitud de aproximada de 2.540 metros sobre el nivel del mar; aspectos que hacen que prevalezca un clima frío, el cual determina muchas dinámicas y actividades de los pobladores (Gobernación de Antioquia, 2024).

Como datos históricos, se tiene que el corregimiento de Labores fue fundado en el año 1925 en el paraje conocido como La Fonda, y aunque en los trabajos consultados no se encuentra referencia específica al proceso de poblamiento del corregimiento, se asume que

corresponde con el del municipio y de las áreas circundantes. A propósito Rueda & Londoño (2003) indican que los procesos de poblamiento y fragmentación del territorio estuvieron determinados por la riqueza minera de la zona, es decir que la actividad minera, fue paralela al proceso de apropiación del territorio; indican además los autores que, luego de la expulsión de las poblaciones indígenas de la etnia Nutabe, este territorio fue atrayendo a colonos de todas partes del departamento que llegaron tras la explotación minera de oro, especialmente en la primera década del siglo XVII. De la mano de la minería aparece, al finalizar el siglo, la producción lechera y el cultivo de productos como papa, maíz, frijol, arracacha, arveja, cebolla y ajo, principalmente, adaptados a las condiciones climáticas y suelos del lugar. Aunque el interés principal de los mineros estaba en la extracción de oro, la implementación de actividades agropecuarias respondía “a la necesidad de cultivar la tierra para subsistir debido a las grandes distancias que los separaban de los centros poblados y para evitar los altos precios que los rescatantes introductores de víveres ofrecían” (Rueda & Londoño, 2003, p. 91)

A lo anterior, se sumó el hecho de que esta área se constituyera en zona de paso obligado de arrieros que transportaban productos desde otras regiones hacía el valle de Aburrá, dando lugar al surgimiento de poblados como el de Labores; estas dos circunstancias dieron paso al proceso de poblamiento del territorio que hoy es Labores y sus veredas aledañas, estableciendo desde sus inicios el carácter diverso de la población, conformada por esclavos que al volverse libres permanecieron en la zona, pequeños mineros independientes y diversa población que encontró asentamiento en estas tierras. En la actualidad la población de Labores mantiene ese rasgo intercultural reforzado por dinámicas económicas más recientes que han atraído personas de otras regiones del departamento y del país para emplearse en actividades agropecuarias como cuidadores de finca o recolectores de papa, principalmente.

Para hablar de la identidad campesina de los habitantes del corregimiento de Labores haré referencia a aquellas expresiones de la cotidianidad que se transmiten de una generación a otra y permiten crear sentido de pertenencia y cohesión en torno del territorio, las celebraciones, las creencias. Así la identidad se entiende como un conjunto de rasgos adquiridos y compartidos socialmente, que permiten determinar qué personas son campesinas y qué los hace serlo. “Las características comprenden elementos de índole material, intelectual, incluyendo los conocimientos, creencias, derechos, usos y costumbres, y todos los hábitos y aptitudes adquiridos por los campesinos en sus condiciones de miembros de la sociedad” (Vázquez *et al.*, 2013).

Como primera información, la Gobernación de Antioquia (2024) indica que en la actualidad, el corregimiento de Labores cuenta con aproximadamente 453 habitantes, en su mayoría familias campesinas de las distintas veredas del sector y aquellas provenientes de diversos lugares del país quienes llegan en busca de oportunidades laborales que encuentran gracias a la producción agropecuaria del sector que genera puestos de trabajo. Por sus mismas circunstancias existe una gran parte de la población que es flotante, siendo las más estables las familias que son propias de la región. En un contexto multicultural e influenciado por dinámicas globales y de uso tecnológico, perviven prácticas asociadas al trabajo agrario y arraigo por la vida en el campo expresadas en saberes culinarios, botánicos, laborales que riñen y son desplazadas por nuevas costumbres y dinámicas propias del sistema mundial en el que estamos inmersos. Sólo por poner un ejemplo, se ven cambios en las practicas asociadas con la alimentación en la que productos locales se ven desplazados por alimentos de más fácil preparación, procesados, que hay que comprar en el mercado, sin que se analice el impacto que ello implica en la economía, la salud y los saberes de los campesinos. Sin embargo, cabe resaltar que, si bien los procesos de globalización han determinado una nueva ruralidad producto de la interacción con poblaciones urbanas que, como indica Lozano, han dado paso a nuevos valores culturales "...aún entre la población campesina perduran valores, creencias y pautas de comportamiento característicos de la racionalidad campesina, los cuales, en cada caso particular, es necesario reconocer..." (Lozano, 2012,)

Entre estas dos tendencias –la del cambio y la de tradición- los habitantes de Labores configuran su identidad cultural. En el primer caso los pobladores empiezan a incorporar en su vida cotidiana el uso de nuevas tecnologías a través de la cual la población soluciona necesidades prácticas de comunicación y acceso a información; en relación con la dieta se puede observar la incorporación de nuevos alimentos procesados y el abandono de algunos productos tradicionales; en el proceso productivo se tiende a la tecnificación en las labores de lechería y la prevalencia de monocultivos. Todo ello tiene consecuencias sobre las relaciones familiares, el acceso a recursos y el uso del tiempo.

En relación con la segunda tendencia, se evidencia que perduran prácticas tradicionales asociadas a la vida en el campo entre las que se puede resaltar la familia como pilar de la organización social en cuyo seno recae la formación y transmisión de saberes y valores y la realización de la actividad productiva con la participación de todos los miembros de acuerdo con su edad y disponibilidad; los saberes gastronómicos con preparaciones como el frijol, la mazamorra, las arepas y diversos dulces y recetas tradicionales de diciembre, entre los que destacan la natilla y los buñuelos; la vestimenta que se acomoda a las labores realizadas y al

clima, estando presente prendas de vestir como la ruana, las botas y el sombrero (Palacio, 2016).

El sentido comunitario se constituye también como otro elemento tradicional de la identidad campesina de los habitantes de Labores, este se manifiesta a través de la presencia de grupos organizados que se unen en torno a intereses y necesidades teniendo influencia en la vida local; entre ellos cabe resaltar la JAC que en la actualidad cuenta con 45 miembros y conserva un papel determinante en la organización y toma de decisiones que competen a la comunidad; de igual modo, también funciona el programa Adulto Mayor que viene conformado desde hace aproximadamente 20 años. En la cabecera corregimental este grupo cuenta con 23 miembros, pero el grupo inscrito del corregimiento con sus veredas Quebraditas, el Valle y la Candelaria son 51 adultos. Este grupo se reúne en torno a actividades relacionadas con el ocio, la lúdica, la prevención de salud y hábitos alimenticios.

El carácter festivo de la población es otro aspecto a resaltar. Este se mezcla comúnmente con costumbres y creencias religiosas que se manifiestan mediante celebraciones y fiestas. A manera de ejemplo, en la población se desarrollan las fiestas de San Isidro que convocan a un gran número de personas en torno a procesiones, cabalgatas, remates, ventas de alimentos, baile, consumo de licor, entre otras. Otras celebraciones religiosas y no religiosas importantes son: Las Fiestas de la Trucha, el Día del Campesino y la Navidad. (García, 2019).

Contexto Económico-Político

La economía del corregimiento de Labores gira en torno al trabajo de la tierra organizado a partir de la tenencia de la misma y el predominio de actividades agropecuarias de tipo comercial. Con la adopción del modelo de colonización a partir del establecimiento de grandes haciendas que permitían la ocupación de áreas extensas y su aprovechamiento productivo, se limitó el acceso a la tierra a la población campesina; en la actualidad los campesinos que poseen la tierra viven en sus predios, mientras que aquellos que no la poseen, se emplean como trabajadores, mayordomos o toman en arriendo las fincas de terratenientes cuyas propiedades abarcan la mayor parte del territorio de Labores. Al respecto Restrepo da cuenta de que así lo reconoce la administración local al indicar que la distribución predial del municipio, coincide con la alta concentración en la tenencia de la tierra “que corresponde al patrón de distribución en Colombia, en el cual la mayoría de propietarios concentran la menor cantidad de tierras y la mayor cantidad de tierra están en manos de pocos propietarios” (Restrepo, 2015, p. 20)

Una de las principales actividades económicas del corregimiento se basa en la explotación ganadera asociada a la producción de leche, cuyo proceso de aprovechamiento emplea varias técnicas que dependen del tamaño de las fincas y capacidad económica de los dueños. Esta vocación ganadera quedó establecida en la zona desde los procesos de colonización a partir de la ordenanza de la corona de explotar las tierras apropiadas; así los propietarios encontraron en la ganadería una actividad más ventajosa para mantener bajo su dominio los territorios ocupados, ya que esta presentaba menos riesgos que los cultivos que se veían perjudicados por el clima, las plagas y la muerte de esclavos dedicados a estas labores. Esta actividad con fines comerciales inició en las últimas décadas del siglo XIX y se consolidó a inicios del siglo XX, en gran medida, como lo indica Restrepo, por la disponibilidad de fuentes de agua y las condiciones climáticas que ofrece el territorio y por la cercanía a los centros de comercialización que facilitan su transporte. La llegada a la región en 1976 de la planta procesadora de la Cooperativa Lechera de Antioquia (Colanta) significó una mayor dinamización de esta actividad. (Restrepo, 2015, p. 20)

Otra de las actividades económicas importantes es el cultivo de papa cuya producción emplea mano de obra de la región y de otras zonas del país. Tal y como indica la misma autora, hasta la década de los noventa el cultivo de este producto “fue realizado con mano de obra familiar, bajos insumos y poca tecnología. En la actualidad, la mayoría de la producción es realizada por personas provenientes de otras regiones que alquilan o compran las tierras por su alta productividad” (Restrepo, 2015, p. 26)

Estas dos actividades económicas que, junto con la cría de cerdos y el cultivo de otros productos agrícolas dinamizan la economía de la región, conllevan grandes costos ambientales y sociales debido a que la expansión del modelo de tecnificación de la producción demanda mayor extensión de terrenos y uso de agroquímicos, lo que resulta en un agotamiento de los suelos, desaparición de bosques y de fuentes de agua y contaminación de los recursos naturales (Pineda, 2022). Así se demuestra en el Plan de Desarrollo Municipal 2020-2023, resaltando que “En cuanto a los usos del suelo, existe sobreutilización importante del suelo, es decir se realizan actividades que empobrecen la calidad del suelo principalmente a causa de prácticas ganaderas y agrícolas inadecuadas.” (Aguilar, 2020, p.22).

Por su parte, en relación con el ámbito social, la adopción de este modelo económico de producción impacta negativamente en las formas de vida tradicionales de las comunidades locales, ya que las prácticas agrícolas y alimentarias ancestrales que han sido transmitidas de generación en generación, a menudo se abandonan en favor de métodos más industrializados.

Este cambio no solo afecta la seguridad alimentaria y la calidad de los alimentos consumidos, sino que también altera la estructura social y cultural de las comunidades, ya que como lo indican Battyhány et al. (2023) “el deterioro de las costumbres y prácticas asociadas a la alimentación, representan una pérdida en la capacidad de alimentarnos adecuadamente, así como las dinámicas sociales de reducción en el tiempo de dedicación a la preparación de estos (Fast Food),” (p. 297) causando una pérdida de conciencia frente a la importancia de una nutrición alimentaria y cultural.

En el caso particular de Labores se puede observar un cambio hacia estas nuevas tendencias alimenticias, pues, aunque los campesinos que poseen su tierra destinan un espacio para el cultivo de productos como cilantro, papa, maíz, cebolla, auyama y otras plantas medicinales y aromáticas, empiezan a abandonar el consumo de habas, cidras, coles y otros alimentos tradicionales o a adquirir en el mercado lo que acostumbraban producir en sus predios; por su parte, aquellas familias que permanecen como trabajadores o arrendatarios en las fincas no siempre tienen el terreno ni disponen de tiempo para mantener su huerta.

En el caso de la preparación de alimentos, actividad que recae principalmente en las mujeres, la mayoría se realiza en los hogares, pero cada vez más se recurre a alimentos procesados con poco contenido nutricional o aditivos perjudiciales para la salud tales como embutidos, bebidas azucaradas, mcatos, salsas, entre otros. Esto, además de las implicaciones en la salud, repercute en el ámbito cultural de la población debido a que los cambios en los patrones de alimentación están asociados con el desarraigo y pérdida de cohesión social, pues en el acto de cultivar y cocinar se integra la familia, se fortalecen prácticas y costumbres, se transmiten saberes y se afianzan lazos de afecto. (Torres & Vargas, 2017).

Desde las políticas locales se encuentra que la alimentación se aborda principalmente en términos económicos y de seguridad alimentaria sin considerar la perspectiva de derechos que debería acompañar este tema. Esta falta de reconocimiento se convierte en un mecanismo de desarraigo frente a los saberes y prácticas asociados con los sistemas alimentarios propios, pues el valor de estos queda en desventaja frente a la incorporación de nuevos productos y técnicas que responden a lógicas más competitivas en términos comerciales. Frente a lo identitario se percibe que desde las políticas locales el campesino es denominado como pequeño productor y sus costumbres asociadas con lo folclórico. (Aguilar, 2020, p.100).

A partir de lo antes mencionado, se concluye entonces que los derechos de los campesinos aún no aparecen en los programas de gobierno del municipio y que al no valorar el saber ancestral y las prácticas agroecológicas que han desarrollado las comunidades

campesinas, se perpetúa un modelo hegemónico que margina sus voces y contribuciones, amenazando su capacidad para responder a los desafíos del mundo contemporáneo y erosionando el tejido cultural que sostiene a estas comunidades.

Contexto Educativo

La Institución Educativa Rural Labores (2023) de carácter oficial, está ubicada en la cabecera corregimental de Labores y cuenta con tres sedes anexas: Playitas, Candelaria y Quebraditas ubicadas en las veredas del mismo nombre; en la actualidad cuenta con aproximadamente 285 estudiantes desde los grados de transición hasta undécimo, procedentes de veredas aledañas de los municipios de Belmira, San José de la Montaña y Santa Rosa de Osos, principalmente.

Según el Proyecto Educativo Institucional, en adelante PEI, su labor está fundamentada en las pedagogías activas y tiene la misión de “formar personas autónomas, responsables y solidarias para el desempeño personal, social y laboral, mediante el pensamiento reflexivo, crítico, creativo y de convivencia; con los principios de equidad, inclusión, diversidad y calidad, bajo una perspectiva ambiental” (IE rural Labores, 2023).

La misión de la institución parte de reconocer las características del alumnado identificando que es una población con diversidad de intereses y experiencias familiares, habitantes del área rural en su totalidad y la mayoría de ellos vinculados a las labores del campo. Muchos de ellos participan de estas actividades antes de iniciar la jornada escolar y luego de terminarla.

En el grado segundo, con el que específicamente se desarrolló la PACDH, los y las estudiantes se encuentran en edades entre los siete y los doce años; en su mayoría los hogares están conformados por papá, mamá e hijos y en otros pocos casos las familias son extensas; de estas familias sólo unas pocas son dueñas de sus predios y las demás las habitan como cuidadores o en modalidad de arriendo. Las actividades productivas de estas familias están basadas principalmente en la producción lechera, combinada en algunos casos con el cultivo de diversos productos, encontrando que, en su mayoría, las familias de los y las estudiantes tienen un espacio destinado a la huerta con productos como papa, cebolla, cilantro, coles, maíz y algunas plantas aromáticas que utilizan en su alimentación. En general los niños y niñas manifiestan gusto por participar en las labores del campo, en especial cuando lo hacen en compañía de sus padres. (IE rural Labores, 2024).

En relación con el vínculo escuela-comunidad y el reconocimiento del entorno, esto se define como algo fundamental para la institución educativa y así se señala en el PEI al

concebirla como una institución “orientada a la comunidad y abierta a ella, como medio de educar personas con identidad propia y cultural, con capacidad para comprender la sociedad donde vive, para participar activamente en ella, transformándola” (IE rural Labores, 2023).

Como reto o posibilidad, este planteamiento es una invitación a pensarse prácticas escolares que partan de la realidad del contexto y vinculación de la comunidad educativa desde sus saberes, experiencias y costumbres de manera que los estudiantes se sientan parte de su entorno y desde allí puedan realizar las resistencias y transformaciones según sus ejercicios reflexivos. Estas consideraciones coinciden con los planteamientos de Williamson y otros autores que proponen pensar la educación rural desde un enfoque comunitario que, partiendo de la pedagogía socio crítica, reconozca el saber popular y diversidad cultural. Para los autores “Una educación rural de calidad es aquella que se vincula de diversas formas a la comunidad: aquí se constituye, desarrolla, instala y transmite la memoria identitaria personal y colectiva del territorio” Williamson *et al.* (2017); Para ello, aclaran, se deben contextualizar el currículo y la pedagogía de manera que los contenidos den cuenta, no solo de los saberes locales, sino también de los paradigmas de comprensión del mundo y de las estructuras mentales y cognitivas que intervienen en los procesos formativos.

Las experiencias de vinculación de la comunidad educativa a la institución se dan a través de celebraciones religiosas, cívicas y culturales como el Día de la Antioqueñidad, feria del emprendimiento, bingos, entre otros; existe, sin embargo, la percepción por parte de la comunidad educativa de que, a pesar de esto, la legislación creada para las instituciones educativas ha desplazado a las comunidades de muchos espacios escolares.

Por su parte, en el plano de los derechos humanos, estos están integrados en el ámbito curricular desde el área de ciencias sociales y el proyecto pedagógico de “El estudio, la Comprensión y la Práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica (de conformidad con el artículo 41 de la constitución) que desde su planteamiento entiende los derechos humanos como fundamentales para la formación de ciudadanos conscientes, responsables y empáticos. Si bien desde estos dos espacios no se han integrado los derechos campesinos, se proporciona un marco legal para su implementación en la IE.

En relación con los docentes, los derechos humanos son vistos como como un pilar para promover un ambiente inclusivo, donde se valore la dignidad y el respeto por todas las personas, mientras que el reconocimiento al campesinado está en el orden de sus costumbres y aporte de ellos a la sociedad y no se considera aún desde los contenidos escolares su reconocimiento como sujetos de derecho.

Desde la parte directiva existe el interés porque se inicien procesos educativos y de vinculación con la comunidad, por lo que la implementación de esta propuesta de intervención puede ofrecer pautas para la implementación de otros proyectos. De igual manera la institución cuenta con recursos como materiales bibliográficos, audiovisuales y logísticos y los puso a disposición para la realización de las actividades planteadas, contando además con el apoyo de algunos docentes, padres y madres de familia que encontraron muy pertinente y significativa la participación y apropiación de los estudiantes del grado segundo frente al proceso realizado.

Dimensión de Problematización (Epistémica, Teórica y Metodológica)

Consideraciones epistémicas y reconocimiento de experiencias:

El campesinado colombiano ha sido uno de los sectores sociales más golpeado por la violencia a manos de una diversidad de actores, incluido el Estado, con la finalidad de expulsarlos de sus tierras y concentrarlas en unos grupos económicos con fines de explotación ganadera, agroindustrial o minera. Dicho destierro ha significado para los y las campesinas una ruptura en su relación con la tierra, la transformación de sus prácticas culturales, la pérdida de los lazos comunitarios y una vida en condiciones de precariedad en los márgenes de las ciudades. Aquellas personas que han optado por quedarse a vivir o resistir en sus territorios, han tendido que adaptarse a las nuevas condiciones que imponen aquellos que llegan con sus lógicas económicas, sociales y políticas para ejercer control (Arias, 2014).

Dicho escenario de marginalidad y precariedad al que ha sido sometido el campesinado, ha sido el aliciente para que muchos opten por organizarse y movilizarse con la finalidad de exigir sus derechos, primordialmente el acceso y permanencia en sus tierras, garantías mínimas para poder vivir dignamente y, en los últimos años, una pugna por una educación rural propia y acorde a sus necesidades, lo que ha significado que un sector del campesinado cuestione el rol de las escuelas rurales en sus territorios (Linares, 2022).

La escuela rural ha sido un escenario dinamizador y reproductor del proyecto moderno y de integración cultural en el que se han naturalizado las formas de aprendizaje hegemónico. Salazar, citando a López y González (2009) señala además que la escuela es una institución cuyo funcionamiento ha sido pensado desde lo urbano y que pese a “su explícito interés por el mundo rural, ha tenido el carácter de instrumento transportador de la cultura urbana a modo de agente civilizador, sin comprender y reconocer la realidad de la población campesina, ignorando sus señas de identidad.” (Salazar & Cogco, 2021, p.27); lo que ha significado que los y las niñas del campo lleven a cabo procesos de aprendizajes que se encuentran desconectados de

sus realidades inmediatas impidiéndoles acceder a herramientas para pensar, vivir, apropiarse y transformar el lugar que habitan.

Esta realidad demanda de la escuela reflexiones y ejercicios pedagógicos que lleven a indagar por aquellas prácticas sociales que en colectivo realizan las comunidades campesinas con el fin de generar espacios de auto reconocimiento, resignificación, reflexión y como pretexto para la formación de personas activas en la búsqueda, apropiación y materialización de los derechos humanos desde donde se acojan los nuevos cambios que se vienen gestando en materia de derechos para el campesinado colombiano a partir de la firma de los Acuerdos de la Habana en el 2016 entre el Estado colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC-EP), en el que se establecieron, en el punto uno, (Hacia un Nuevo Campo Colombiano: Reforma Rural Integral), una serie de acciones y medidas para reparar y mejorar las condiciones sociales, económicas en materia de derechos para los y las campesinas (Montenegro, 2016).

La firma de estos Acuerdos abrió el camino para que se dieran una serie de transformaciones a nivel social y político en el país, siendo un hito muy importante de los últimos años la aprobación del Acto Legislativo 01 del 2023, mediante el cual “se reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional”(FAO, 2023), acarreado esto una serie implicaciones que crean la necesidad de hablar desde los contextos escolares rurales en torno a las posibilidades que se tiene como campesinos y campesinas el ser reconocidos como sujetos de derechos y de buscar así dotar de contenido dicho reconocimiento desde las prácticas culturales, sociales, económicas y vitales, llevando a las reflexiones y acciones que materialicen ese ejercicio de derechos por parte del campesinado.

Si bien el reconocimiento del campesino como sujeto de derecho de especial protección institucional es del 2023 para el caso colombiano, hay una serie de investigaciones que han indagado por la construcción de identidad, disputas sociales, construcción de educación propia por parte del campesinado. La investigación realizada por Meza (2015) trabaja la construcción de identidad del movimiento campesino de los departamentos de Cesar y Magdalena, quienes han sido víctimas de la violencia paramilitar y el abandono estatal y han resistido al exterminio y el desarraigo al asumir la protección colectiva de los derechos y del territorio. Por su parte Muñoz & Robles (2022) abordan de forma crítica al campesinado como sujeto de derecho, dado que la constante por parte del Estado es el desconocimiento y la afrenta a su dignidad, la complicidad con las élites para la concentración de la tierra y la ausencia de garantías para garantizar los derechos fundamentales de los y las campesinas.

De igual manera, la investigación de Linares (2022) aborda las definiciones del campesinado como sujeto de derechos a partir de seis ejes principales: nivel de vida adecuado; el desarrollo de la soberanía alimentaria; derecho a la organización colectiva; el derecho a que puedan conservar, utilizar, intercambiar y/o vender sus semillas; el derecho a la participación; los derechos colectivos para contribuir a la justicia social sin ningún tipo de discriminación; el campesino y su reconocimiento en la jurisprudencia colombiana.

En un marco más de disputas y luchas sociales, Ríos (2023) muestra la forma como entre el 2013 y 2019 el movimiento campesino se posiciona frente al Estado desde la constitución de un sujeto colectivo de derechos y la disputa por el significado que adquiere el campesinado. Dicho reconocimiento político es buscado por las organizaciones campesinas en aras de garantizar la supervivencia de sus modos de vida. Mientras que, Pinzón (2020) se centra en las propuestas elaboradas por el Coordinador Nacional Agrario entre el 2000 y el 2014 para conocer cómo se concretan mecanismo de gobierno propio en torno a la creación de conocimientos por parte de los y las campesinas que pone en el centro el agenciamiento de los bienes comunes.

En el ámbito internacional, la investigación realizada por (Dias *et al.* 2016) aborda los procesos de silenciamiento que sufren la cultura campesina en la formación de niños y niñas en Brasil, quienes son formados bajos parámetros coloniales y urbano-céntricos y poniendo de relieve la necesidad de construcción de espacios otros en los cuales tenga lugar los derechos sociales de los campesinos y las infancias sean criadas en comunidad desde las realidades del campo. Mientras que, para el caso chileno, (Contreras, 2012) a partir de la experiencia de procesos campesinos de la zona centro de Chile, sitúa un nuevo marco para el diálogo entre sujetos que confluyen en las escuelas rurales que permita consolidar una propuesta de educación intercultural situada en la cotidianidad de las comunidades. Así mismo, para el caso paraguayo, Portillo & Paradeta (2017) investigan cómo las organizaciones campesinas de Paraguay inciden en el modelo de la escuela, integrando sus saberes y disputando su derecho a gestionar su propia educación que responda a sus necesidades y no a las de una economía agro-extractivista que genera desarraigo campesino.

Las y los académicos no han sido ajenos a la reflexión sobre el ejercicio de derechos por parte de los y las campesinas en contextos escolares, quienes parten de experiencias concretas, como lo hace la investigación de Arias, (2014), quien a partir de la experiencia de la Organización Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), en Tierradentro Cauca, muestra como los saberes campesinos son una fuente para construir propuestas de educación rural

contextualizadas que rescaten y fortalezcan las prácticas campesinas respondiendo así a la vida colectiva en el campo. El mismo autor (2021) acentúa su investigación en la propuesta educativa en la ruralidad que incluya al campesinado con sus prácticas culturales y saberes, al igual que el reconocimiento como sujeto de derechos. Dicha propuesta pone de relieve la necesidad de tener en consideración las particularidades territoriales, ambientales e históricas, al igual que la participación activa de la comunidad en la construcción de la malla curricular. Mientras que, Peña (2014) a partir de sus reflexiones sobre la relación entre conocimiento y saber en las escuelas rurales, propone una práctica educativa pensada desde la ruralidad que dialogue con las formas de producción de conocimiento que tienen los y las campesinas y los saberes escolares para así construir la especificidad de la educación rural.

Pinheiro (2020) plantea una reflexión más conceptual y metodológica para pensar la articulación de los procesos históricos de resistencia, la educación y la construcción de conocimiento situado. Para ello se sitúa en la praxis política de los movimientos sociales latinoamericanos, en particular el movimiento indígena y campesino dotando así la propuesta educativa de un carácter emancipatorio que marque una ruptura con la opresión colonial, patriarcal, racista y clasista.

Si bien se ha abordado las implicaciones del campesinado como sujeto de derechos, estos abordajes se han centrado en la experiencia concreta de movimientos campesinos que han disputado y se han movilizadado en pos de ejercer y reclamar sus derechos (Meza, 2015; Muñoz & Robles, 2022) o en los ejes rectores que componen la definición del campesinado como sujeto de derecho (Linares, 2022). Esto evidencia un vacío para abordar la subjetividad de derechos campesina en los contextos de la escuela rural, dado que las investigaciones se han centrado más en elaborar una propuesta de formación que dialogue con las realidades contextuales y territoriales de los y las campesinas, los saberes propios y aquellos propios de la formación escolar (Arias, 2014, 2021; Peña, 2014).

Como se ha señalado anteriormente, la declaración del campesinado como sujetos de derechos presupone un reto de formación en materia de derechos humanos y formación en general en las escuelas rurales, dado que debe generarse un diálogo entre el alumnado, los profesores y la comunidad en general que tienda puentes entre las luchas campesinas que se han dado históricamente en el contexto, el ejercicio pleno de derechos, la configuración y apropiación de la identidad campesina y el fortalecimiento de las prácticas propias para así incentivar una subjetividad más crítica. Por tal motivo, esta propuesta de acción busca fomentar la reflexión sobre el ser campesinos sujetos de derecho a través de la revitalización de la

identidad cultural y la soberanía alimentaria en los estudiantes de la comunidad de Labores del municipio de Belmira.

Aproximación Teórica

Las comunidades campesinas han desarrollado ciertas particularidades en cuanto a la manera de asumirse en la vida, relacionarse con el espacio y con los demás; maneras que han guiado por mucho tiempo las relaciones comunitarias y con la tierra y han dado respuesta a los desafíos impuestos por el territorio, por los conflictos y por la vida misma, constituyéndose en fuente de saber, conocer, vivenciar, relacionarse y desenvolverse en diferentes ámbitos de participación.

Poco a poco la violencia armada, la negligencia estatal y la naturalización de lo hegemónico como conquista del modelo neoliberal, han creado una presión sobre esas formas de existir y pensar generando procesos de desarraigo cultural, debilitamiento del sentido comunitario, abandono del manejo ecológico y del pensamiento tradicional y una ruptura con las nuevas generaciones en torno a ellos.

El neoliberalismo, entendido como “un conjunto de políticas económicas con componentes políticos, ideológicos y culturales” (Almeida, 2023, 10) se caracteriza en la actualidad por la integración del mercado mundial y la velocidad en sus operaciones, llevando a que los Estados realicen cambios enmarcados en la apertura a nuevas formas jurídicas, desmantelamiento de políticas de protección y de bienestar para los pobladores, debilitamiento de los procesos políticos y sacrificio de las formas democráticas en función de las ganancias y premura que demandan este modelo. En la sociedad, esto se ha traducido en desigualdad social, presión sobre los recursos naturales, precarización de la actividad laboral, proliferación de conflictos socio ambientales, ruptura de formas organizativas y comunitarias, y en general una afectación de todos los niveles de la vida de los pobladores. Para las comunidades campesinas este modelo ha generado una inequidad en el acceso a recursos mediante el favorecimiento de grandes corporaciones y terratenientes y el desmantelamiento de políticas públicas que protegen y permiten el acceso de campesinos a créditos y tecnologías que podrían favorecer su autonomía y bienestar. Lo mismo ocurre en el caso de la tierra, donde se puede observar como muchos campesinos son sacados de sus territorios debido a la priorización de la agricultura industrial, abandonando así sus prácticas agrícolas tradicionales y conllevando esto una pérdida cultural en las que los conocimientos relacionados con la biodiversidad, sostenibilidad y sentido comunitario pierden vigencia.

En lo educativo, este modelo se ha impuesto mediante la implementación de políticas de estandarización de contenidos, de evaluaciones y de prácticas pedagógicas con implicaciones en la vida escolar y comunitaria; ha priorizado, por ejemplo, ciertas asignaturas, saberes y valores en la escuela, centrándose en aquellos que se enmarcan más en la competitividad, la resolución de problemas, el uso de herramientas tecnológicas y la individualidad, dejando de lado la formación del pensamiento crítico, la vinculación de prácticas sociales comunitarias, el reconocimiento de los valores solidarios, la diversidad cultural y los problemas estructurales que afrontan las comunidades.

Estos procesos de desarraigo y aculturación propios de esta era global han llevado a que en muchas comunidades pierdan saberes valiosos para la vida en los territorios o rechacen un retorno a formas identitarias tradicionales. Otras, por el contrario, han consolidado procesos de resistencia que han dado lugar a la creación de normas y espacios de participación desde donde reafirman la importancia de su reconocimiento como sujetos de derecho en relación con su identidad cultural, soberanía alimentaria, acceso a la tierra, entre otros.

Esta realidad demanda de la escuela reflexiones y ejercicios críticos en las que los niños y niñas puedan acercarse a su contexto reconociendo y resignificando prácticas culturales, dimensionado su rol en la sociedad e indagando por la materialización de los derechos humanos en su contexto.

Para comprender mejor la importancia de abordar los derechos de las comunidades campesinas es importante analizar tres categorías: sujetos de derecho, soberanía alimentaria e identidad cultural. En el caso de sujetos de derecho se abordó desde la perspectiva de Abraham Magendzo (2015). Para este autor el reconocerse como sujetos de derecho es punto de partida en la búsqueda y exigencia de los mismos. Esto conlleva también un proceso de empoderamiento que lleva a las comunidades a apropiarse de su historia e identidad y luchar por su dignidad y bienestar.

Las categorías de soberanía alimentaria e identidad cultural se toman como una manera de delimitar la propuesta de acción y concretar los derechos en elementos culturales tangibles de la población estudiantil, encontrando además que son aspectos centrales para comprender las luchas y reivindicaciones de las comunidades campesinas. La soberanía alimentaria según Altieri & Toledo (2011) es el derecho a una alimentación saludable y culturalmente apropiada en la que las comunidades pueden definir sistemas productivos y alimentarios partiendo de la producción local y prácticas sostenibles que reconocen la importancia del manejo y conservación de los recursos naturales.

Para el caso de la identidad cultural, Giménez (2005) encuentra que en las comunidades existen un conjunto de valores, significados, prácticas y tradiciones que son características de cada población y crean un sentido de cohesión y pertenencia al grupo. Para el autor, la identidad cultural está en constante transformación por las mismas dinámicas globales, de ahí que sus elementos son susceptibles de ser reafirmados o transformados.

Estas categorías están interrelacionadas y ofrecen una comprensión integral de las comunidades campesinas y, puestas en un contexto escolar, se entendería que en la medida que a las niñas y niños se les lleve a reflexionar en torno a lo que significa ser sujetos de derecho, pueden encontrar que el fortalecimiento de su identidad cultural y la revitalización de prácticas de soberanía alimentaria son ejes para realizar, desde su cotidianidad, actos de resistencia frente a modelos homogenizantes que amenazan su riqueza cultural y autonomía, convirtiéndose en agentes activos de cambio, desafiando las narrativas impuestas y afirmando su lugar en el mundo.

Partiendo de estas consideraciones, a continuación, se expone el marco teórico el cual sienta las bases conceptuales para el desarrollo de la propuesta de intervención, permitiendo además comprender el contexto a la luz de las categorías propuestas. Desde lo epistémico y metodológico también sirve de guía para el análisis y relación de las categorías presentadas. En las siguientes secciones se aborda la categoría de sujetos de derecho enmarcada en las poblaciones campesinas y estableciendo una relación con la identidad cultural y soberanía alimentaria.

El campesinado como sujeto de derecho: una apuesta por el reconocimiento.

La obra de Magendzo (2015) aporta una comprensión de la relación entre educación y derechos humanos teniendo en cuenta que la escuela como espacio de socialización permite formar sujetos de derecho mediante la implementación de ejercicios reflexivos en torno a los derechos humanos que favorecen el desarrollo de actitudes y comportamientos basados en la participación activa y crítica para abordar y gestionar de manera efectiva los conflictos de su entorno. Esto conlleva la construcción de sujetos autónomos, con una comprensión de su entorno y deseo de transformar aquello que genera desigualdad y atenta contra la dignidad humana.

Al respecto, el autor señala que “La emergencia del sujeto de derechos no es el resultado espontáneo o la consecuencia directa de una única causa sino el producto de numerosas interacciones con las y los otros y con su medio.” Agrega el autor que “El sujeto de derechos se hace en el estar en el mundo, pero no como un ser pasivo sino como uno que

reflexiona, siente y se expresa en y desde su propia subjetividad cotidiana, en el flujo de sus relaciones y en su contexto.” (Magendzo, 2008, pág. 18). Así la escuela constituye un escenario de socialización en la que se puede vincular a los individuos a la vida política.

Para el autor, un sujeto de derecho tiene un conocimiento de las normas legales e instituciones que promueven su cumplimiento, y, sobre todo, es un sujeto empoderado con capacidad para la acción, lo que incluye el rechazo hacia aquello que atenta contra su dignidad y la de los demás. Dicho empoderamiento está relacionado con el desarrollo de su autonomía, de su capacidad de reflexión y de competencias lingüísticas que le permiten hacer uso de la argumentación como herramienta a través de la cual puede expresar sus puntos de vista.

La construcción de sujetos de derecho en el contexto campesino pasa por un ejercicio de emancipación en el que dichas comunidades reconocen su valor y dignidad, manifestadas en su identidad cultural, sus prácticas de soberanía alimentaria y sus luchas por la igualdad, la participación y el acceso a mejores condiciones de vida. Asumirse como sujeto de derecho genera un empoderamiento de las comunidades que los lleva a promover y defender sus derechos.

Los derechos de las comunidades campesinas se encuentran en el orden de derechos emergentes y buscan garantizar la dignidad, justicia y desarrollo de las comunidades rurales del mundo; en el orden internacional estos se encuentran recogidos en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales, adoptada en 2018. En ella se establecen algunos derechos clave, principalmente aquellos relacionados con el acceso a la tierra, la soberanía alimentaria, la biodiversidad, las condiciones laborales, la participación, la cultura y conocimiento y la salud.

En el plano nacional, el Estado colombiano reconoce a través de diversos marcos normativos y políticas públicas los derechos campesinos, entre los que se encuentran vigentes la reforma agraria contemplada en uno de los ejes del Acuerdo de Paz entre el gobierno colombiano y las FARC que busca una transformación estructural del campo, creando las condiciones para una vida digna y en paz de esta población (Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2018). En este punto se establecen pilares fundamentales como son el acceso integral y uso de la tierra, planes nacionales orientados al campo, programas de desarrollo con enfoque territorial y un sistema de seguridad alimentaria. Más recientemente se expidió el acto legislativo 01 de 2023 por medio del cual se reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional y modifica el artículo 64 de la Constitución Política de Colombia quedando establecido que: “El campesinado es sujeto de derechos y de especial

protección, tiene un particular relacionamiento con la tierra basado en la producción de alimentos en garantía de la soberanía alimentaria, sus formas de territorialidad campesina, condiciones geográficas, demográficas, organizativas y culturales que lo distingue de otros grupos sociales.”

Soberanía Alimentaria: resistencia y autonomía frente al modelo neoliberal.

Las comunidades campesinas poseen elementos distintivos en su modo de vida, siendo la relación con la tierra y los alimentos un elemento determinante de su identidad cultural a partir de lo cual se organiza la actividad económica con la participación de la familia y se definen otros aspectos importantes de su cotidianidad. Esta relación les ha permitido a los agricultores alcanzar un conocimiento importante sobre el uso del suelo, de las plantas y de procesos ecológicos que hacen posible el desarrollo agrícola y de manejo de los recursos naturales, lo que a su vez les ha permitido disponer de una gran variedad de plantas alimenticias obtenidas mediante la interrelación de los agricultores con distintas especies y a través de procesos de selección, adaptación y utilización llegando a hacerlas parte de su dieta y tradición cultural. Estos sistemas tradicionales se han visto amenazados por estrategias de producción como la Revolución Verde que restringió los cultivos a 15 especies principalmente, mediante el uso de monocultivos y agroquímicos que, aunque a corto plazo permitieron satisfacer las necesidades de consumo, a largo plazo dejaron problemas ambientales relacionados con la contaminación y destrucción de suelos, agua, bosques y de todas las relaciones que allí se establecen.

Actualmente la actividad agrícola en un mundo global y bajo el modelo neoliberal se ha centrado en la exportación bajo la modalidad de monocultivos que requieren el uso de agroquímicos con consecuencias para la salud de las personas y los ecosistemas, demostrando además que, en lugar de satisfacer las necesidades alimenticias de una mayoría de la población, lo que ha hecho es aumentar la desigualdad social, desplazando a muchas comunidades de sus tierras y causando presión sobre los recursos naturales.

Ante tales tendencias se ha puesto el interés en prácticas agroecológicas tradicionales que responden a la idea de soberanía alimentaria que para Altieri & Toledo (2011) constituye “el derecho de las personas para producir, distribuir y consumir alimentos sanos y cerca de su territorio de una manera ecológicamente sostenible”(p. 5). A diferencia de la seguridad alimentaria que procura el acceso de toda la población a una alimentación nutritiva que le permita llevar una vida activa y saludable, pero sin prestar mayor interés a los modos de producción y distribución de estos alimentos, la soberanía alimentaria enfatiza en la diversidad

de cultivos, el acceso de las comunidades a la tierra y al agua, la conservación de variedades de semillas, la autonomía local y las redes entre comunidades. Así, el concepto de soberanía alimentaria es más amplio frente al de seguridad, ya que parte de una posición política centrada en la justicia social, la autonomía y la sostenibilidad en la producción y consumo de alimentos, al tiempo que cuestiona el fortalecimiento del mercado global que crea dependencia de grandes corporaciones, las prácticas agropecuarias asociadas con la contaminación y agotamiento de los recursos naturales, la homogenización de la dieta que privilegia ciertos tipos de alimentos causando la pérdida de biodiversidad y la exclusión de los pueblos indígenas y campesinos de las políticas agropecuarias de los países.

Altieri encuentra apremiante una transición hacia formas de agricultura más ecológicas, justas y sostenibles, ya que son los sistemas locales los que han alimentado y siguen alimentando a la mayoría de población. Esto, además de beneficios en términos ambientales y de contenido nutricional, tiene importantes repercusiones de orden político y social dado que, por ejemplo, el fortalecimiento de estos sistemas de agricultura garantiza, en la mayoría de casos, la permanencia de las familias en los territorios y una resistencia frente al modelo neoliberal.

Para esta transición, indica el autor, se requieren cambios estructurales que lleven a la implementación de políticas locales, nacionales y globales que regulen el intercambio comercial, el uso de semillas e insumos y las políticas agrarias. Esto crea la necesidad de fortalecer movimientos sociales que creen voluntad sobre aquellos que tienen incidencia en la definición de tales políticas, mostrando que los cambios hacia formas agroecológicas locales deben estar acompañadas de transformaciones sociales, políticas y económicas cuya lucha requiere y crea procesos de organización y movilización que detonan en el empoderamiento de las comunidades al reconocer el valor de sus prácticas y la necesidad de conservarlas y protegerlas desde una lógica de derecho.

La identidad cultural y la búsqueda del reconocimiento social y político.

La identidad se construye a través de la cultura ya que esta representa un marco de referencia que proporciona los valores, significados y prácticas que influyen en la manera cómo las personas se perciben a sí mismos y a los demás. La identidad cultural se constituye entonces a partir de la selección de criterios y rasgos distintivos que acentúan los contrastes en donde la cultura "...es también "la diferencia", y una de sus funciones básicas es la de clasificar, catalogar, categorizar, denominar, nombrar, distribuir y ordenar la realidad desde un punto de

vista de “un nosotros” relativamente homogéneo que se contrapone a “los otros” (Giménez, 2021, P 89).

Desde un plano colectivo, Giménez concibe la identidad cultural como la apropiación de distintos repertorios culturales presentes en cada grupo social, que son duraderos, definidores de la unidad del grupo y a su vez diferenciadores de los demás. Así, la identidad está relacionada con las percepciones y experiencias que de manera individual o colectiva los individuos o grupos tienen sobre su lugar en el mundo y con el reconocimiento de estas por otros grupos. “Poseer una determinada identidad implica conocerse y reconocerse como un tal, y simultáneamente darse a conocer y hacerse reconocer como un tal...” (Gimenez, 2005. p.90).

Retomando las ideas de Bourdieu, el autor señala que las identidades solo tienen sentido en un contexto de luchas simbólicas de clasificaciones sociales que se dan en el marco de organizaciones o en la vida cotidiana buscando un reconocimiento social y político. Este reconocimiento es determinante para la existencia de las identidades culturales y permite la afirmación de las mismas. Desde esta perspectiva la lucha por la identidad va ligada al valor propio y constituye para las comunidades una fuente de valores y dignidad lo que implica ejercicios de resistencia en los que la identidad pueda ser aprendida y reaprendida y hacerse visible ante quienes niegan su existencia.

En esta lucha es importante también reconocer la identidad como proceso histórico ubicado en un contexto espacio temporal. En las comunidades campesinas esto conduce a la búsqueda de unas memorias construidas en torno a la conexión con el entorno natural y la manera como se apropian y usan los recursos naturales, las prácticas agrícolas desarrolladas a lo largo del tiempo, las costumbres, tradiciones y prácticas culturales, las formas de organización comunitaria, los procesos de lucha por la tierra y por el reconocimiento, entre otros. Todas estas memorias constituyen mecanismos de resistencia frente a dinámicas de globalización y homogenización cultural que, mediante ejercicios de interacción, pueden llevar a las comunidades y a los individuos a valorar aspectos de su identidad que no habían considerado, construir narrativas personales que integren su identidad cultural, crear arraigo por su cultura local y respeto por las de los otros y desarrollar una capacidad de resistencia o análisis crítico de aquellas influencias externas que alteran las formas de vida local.

A partir de las categorías desarrolladas se puede establecer que estas dimensiones están relacionadas entre sí y teóricamente constituyen fundamentos esenciales para la consolidación de procesos educativos tendientes al empoderamiento y formación de comunidades activas en la búsqueda y defensa de sus derechos. Así, la identidad cultural y la

soberanía alimentaria contribuyen a fortalecer el reconocimiento del campesino como sujeto de derecho ya que constituyen elementos fundamentales en la materialización de los derechos de dichas comunidades. En el primer caso, al promover la identidad cultural, se crea un sentido de pertenencia y cohesión comunitaria que conduce a la movilización y exigencia de sus derechos. En el segundo caso la validación de saberes y prácticas agrícolas les otorga legitimidad en la definición de políticas agrarias y refuerza su rol, no sólo como proveedores de alimentos, sino como actores colectivos en la lucha por la justicia social y ambiental.

En conclusión, el reconocimiento como sujetos de derecho sienta las bases para un activismo efectivo en el que las comunidades campesinas puedan defender sus intereses y reconozcan su papel en la sociedad; por su parte las practicas agroecológicas no son solo soluciones viables a problemas alimentarios globales, si no que representan formas de resistencia cultural mediante la definición y fortalecimiento de sus propios sistemas alimenticios recogidos bajo el derecho de soberanía alimentaria; finalmente, la categoría de identidad cultural enfatiza en que ésta es una construcción que implica luchas contra procesos homogenizantes que amenazan la diversidad cultural, las practicas tradiciones y el derecho que tienen los pueblos a preservarlas.

Dimensión de problematización desde lo metodológico.

Para el desarrollo de la metodología en la dimensión de problematización en el contexto de una Propuesta de Acción para una Cultura de los Derechos Humanos (PACDH) que buscó analizar y promover las expresiones de identidad cultural y de soberanía alimentaria como punto de partida para reflexionar sobre el ser campesinos sujetos de derechos en los estudiantes de la comunidad de Labores del municipio de Belmira. fue fundamental dar inicio con la identificación de actores y escenarios con influencia en la problemática con el fin de delimitarla y visualizar los puntos críticos con necesidad de transformación. Es por eso que en esta fase se identificaron los roles, jerarquías y espacios de reproducción de dinámicas de poder entorpecedores del desarrollo comunitario para, a partir de ahí, posibilitar una intervención más precisa y acorde con las condiciones específicas del contexto.

Subsecuentemente, la siguiente fase en la metodología fue la detección de factores inhibidores y facilitadores en el contexto, los cuales permitieron identificar los recursos y procesos presentes en el desarrollo comunitario, además de brindar una comprensión de las condiciones que impulsan o frenan la apropiación de los derechos humanos; de esta manera autores como Magendzo (2011), indican que la promoción de los derechos en contextos educativos requiere evaluar los elementos que pueden facilitar la construcción de una

comunidad educativa informada y cohesionada, en la que los derechos sean comprendidos y aplicados en la vida diaria. Este análisis ayudó a establecer una base sólida para diseñar estrategias efectivas y sostenibles que permitieran la promoción de una cultura de derechos humanos, abordando los obstáculos específicos a los que se enfrenta la comunidad educativa y maximizando los recursos existentes.

A partir de las anteriores consideraciones, metodológicamente la PACDH se trabajó desde un enfoque socio crítico ya que partió de prácticas educativas contextualizadas cuya intención fue la de promover en los estudiantes una conciencia crítica sobre su realidad social mediante una participación activa y como respuesta ante el reto de poner los derechos humanos en el plano de lo cotidiano, explorando su realización efectiva de manera que sus principios pudieran ser comprendidos y aplicados de acuerdo con la aspiración moral y política de universalidad con que fueron creados y con la necesidad de apropiación de las comunidades.

Este enfoque permitió una unidad entre los elementos teóricos que reflexionan y profundizan en el campesinado como sujeto de derecho y la integración en el aula de clase de elementos relacionados con las practicas identitarias y de soberanía alimentaria de los niños y niñas. Esta articulación entre la praxis educativa y las reflexiones teóricas, como bien se ha manifestado, permiten fomentar la reflexión sobre el ser campesinos creando la posibilidad por parte de los y las estudiantes de reconocerse y asumir de forma más activa una identidad cultural y la necesidad de la soberanía alimentaria como bases para su ejercicio de derechos (Arnal et al., 1992).

Este enfoque entiende que la reflexión puede llevar a procesos emancipadores y trasformadores de la realidad y por eso parte de reconocer la importancia de que sean las mismas comunidades las que puedan analizar y reflexionar sobre sus contextos y desafíos, fomentando un aprendizaje de contenidos relevantes. Otro punto clave de este enfoque es que permite que las personas no solo comprendan los derechos como un concepto teórico, sino como una práctica cotidiana de resistencia y empoderamiento frente a la injusticia. De esta manera, consideraciones como la de Arias (2014) quien destaca la importancia de una educación basada en derechos que permita a las comunidades rurales reconocerse como sujetos de derechos y desarrollar habilidades para actuar en pro de su dignidad y bienestar, permiten reconocer que desde este enfoque se fomenta un proceso de toma de conciencia en el que cada miembro de la comunidad educativa puede asumir un rol activo en la defensa y promoción de sus derechos.

Desde el enfoque socio crítico en el contexto de una PACDH en una institución educativa rural, se consideró fundamental la participación activa de todos los actores, es por eso que se optó por métodos cualitativos como entrevistas, encuestas, observación participante y grupos focales que permitieron explorar experiencias, creencias y miradas frente a lo que posibilita o inhibe el acceso a derechos de la población campesina. En el caso de las **encuestas** se buscó recoger las percepciones que tienen docentes, padres de familia y grupos locales frente a los desafíos de la institución educativa y la comunidad de revitalizar y apropiar prácticas de soberanía alimentaria y de identidad cultural desde una perspectiva de derechos; los **grupos focales** por su parte, constituyeron un espacio de diálogo intergeneracional y auto reconocimiento en el que las diversas voces permitieron valorar y reflexionar sobre los desafíos de las comunidades frente a la preservación de sus saberes y prácticas relacionados con derechos de las comunidades campesinas como la soberanía alimentaria y la identidad cultural; finalmente la **observación participante** se concretó a partir de una cercanía con el entorno en espacios como la preparación de alimentos, visitas a las huertas, actividades de encuentro y otras dinámicas comunitarias y académicas que develan la relación que han construido las comunidades con el entorno a partir de la alimentación, las actividades comunitarias, el trabajo, entre otros.

Para evaluar este proceso, se partió de una óptica participativa en la que todos los miembros de la comunidad educativa pudieron reflexionar sobre el proceso, las dificultades y posibilidades que se abrieron a partir de la intervención, procurando siempre el respeto hacia todas las voces, el consentimiento informado para la participación de los niños y niñas y promoviendo la horizontalidad en los saberes, la toma de decisiones y participación.

Como se puede ver, el enfoque socio crítico permitió abordar la identidad y soberanía alimentaria desde la óptica de derechos y desde una posición de resistencia en la que las y los niños pudieron pensarse como sujetos con legados históricos, sociales y culturales capaces de cuestionar su cotidianidad, entender su rol en la sociedad y en general, construir una conciencia política que les permita posicionarse frente a su realidad.

Componente Estratégico

Objetivo general

- Analizar y promover las expresiones de identidad cultural y de soberanía alimentaria como punto de partida para reflexionar sobre el ser campesinos sujetos de derechos en los estudiantes de la comunidad de Labores del municipio de Belmira.

Objetivos específicos

- Identificar y promover las expresiones de la identidad campesina que se quiere preservar por parte de la comunidad del corregimiento de Labores, del municipio de Belmira.
- Indagar sobre las prácticas de soberanía alimentaria de la comunidad campesina del corregimiento de Labores, del municipio de Belmira.
- Reflexionar sobre el campesinado como sujeto de derechos y su relación con la identidad cultural y soberanía alimentaria.

Factores claves para intervenir

Para una PACH que buscó reflexionar sobre el asumirse como campesinos sujetos de derecho a través de la revitalización de la identidad cultural y las prácticas de soberanía alimentaria en la comunidad de Labores, se encontraron algunos factores claves para intervenir, entre los que se incluye:

Participación Comunitaria: se consideró un factor fundamental involucrar a las familias, docentes, y líderes comunitarios para que, a partir de una participación activa en el proceso, se pudiera reforzar el sentido de pertenencia y la cohesión comunitaria. Esta participación se concibió como posibilitadora de cambios pertinentes y sostenibles de acuerdo con las necesidades reales de la comunidad y potenciadora de la capacidad de autogestión de las comunidades.

Reconocimiento y Validación de Saberes Locales: Fue otro factor determinante con el cual se buscó que los y las estudiantes pudieran apreciar y visibilizar los conocimientos y prácticas campesinas locales como saberes legítimos y fundamentales en la formación de la identidad, lo que implicó integrar estos saberes en las actividades pedagógicas y los contenidos escolares mediante la vinculación de grupos como el de la tercera edad y miembros de otros sectores de la comunidad. En el plano epistemológico, los saberes locales constituyen una apuesta por una transformación profunda en la manera de producir y difundir el conocimiento, rompiendo con esa colonialidad del saber que ha descalificado los conocimientos campesinos y replanteando una relación más horizontal en la que unos conocimientos y otros se complementen y enriquezcan.

Apropiación de los Derechos del Campesinado: Promover la comprensión y apropiación de los derechos reconocidos al campesinado, especialmente aquellos propuestos por la Organización de Naciones Unidas (ONU), se consideró algo esencial para fortalecer la autonomía y dignidad del campesinado de Labores, permitiéndoles asumir plenamente su

identidad y ejercicio efectivo de las prácticas de soberanía alimentaria como medio de ejercer y defender sus derechos. En el contexto escolar esto permite que los niños y niñas asuman una visión crítica de su lugar en la sociedad reconociendo los retos impuestos por las dinámicas del modelo neoliberal en relación con la tenencia de la tierra, el acceso a recursos, el extractivismo, la expansión de la agricultura industrial y la homogenización cultural, entre otros.

Interculturalidad Crítica: la consideración de este factor se basó en la necesidad de que las comunidades campesinas realicen procesos de resistencia ante una cultura dominante que ha creado imaginarios en los que el mundo rural ha sido considerado entorpecedor del desarrollo. Así, la interculturalidad crítica es una invitación a reivindicar los saberes, prácticas y formas organizativas ancestrales de las comunidades campesinas sobre la alimentación, medicina, agricultura y vida comunitaria, desvalorizados históricamente; de igual manera, fomentar una reflexión crítica frente a influencias externas evaluando de manera crítica su asimilación o rechazo.

Con la interculturalidad crítica se buscó también propiciar un cuestionamiento a las estructuras de poder que han llevado a la marginalización de las comunidades campesinas mediante el despojo de sus tierras, la imposición de sistemas alimentarios y costumbres ajenos a sus tradiciones, buscando con ello comprender el valor del reconocimiento y exigibilidad de los derechos del campesinado.

Metodología Activa: este factor fue fundamental para el propósito de promover una participación directa de los sujetos en el proceso de aprendizaje y de construcción de conocimiento, facilitando un enfoque centrado en la experimentación, la reflexión crítica y la resolución de problemas. A diferencia de metodologías tradicionales donde los participantes son receptores pasivos de información, en las metodologías activas se promueve la construcción conjunta del conocimiento en un ambiente de colaboración; al tiempo que se favorece el auto reconocimiento de las capacidades y potencial que tienen las comunidades para transformar su entorno.

Recursos Pedagógicos y Logísticos: Contar con los recursos necesarios, tanto bibliográficos como audiovisuales y logísticos para realizar actividades que impulsaran la apropiación de la identidad cultural y la soberanía alimentaria favoreció la creación de un entorno de aprendizaje efectivo e inclusivo en el que primó el acompañamiento de las familias, docentes y miembros de la comunidad para facilitar el desarrollo logístico de las actividades.

Acompañamiento Institucional y Familiar: Contar con el apoyo de la institución educativa y de las familias fue clave para la implementación de las actividades, asegurando un entorno que respaldó y reforzó los aprendizajes en el contexto de vida de los estudiantes.

Todos estos factores mencionados buscaron crear un entorno integral donde la cultura, el conocimiento local y los derechos del campesinado pudieran integrarse en el proceso educativo, favoreciendo la reflexión y toma de conciencia de los estudiantes frente a aspectos relevantes de su vida en comunidad.

Estrategia Metodológica para el Agenciamiento Social

La estrategia metodológica para el agenciamiento social en la PACDH se adaptó mediante actividades pedagógicas y culturales que buscaban fomentar el reconocimiento de saberes locales, la identidad cultural y la soberanía alimentaria de la comunidad como medios para contextualizar los derechos de las comunidades campesinas. Esta estrategia incluyó las siguientes acciones a desarrollar con la comunidad:

Integración de Saberes y Experiencias Culturales: A través de actividades como los talleres literarios de “La Semilla Nativa” y “Toitico bien Empacao” se mostró la riqueza del campo representada en las semillas, frutos, saberes y costumbres que reposan en los campesinos y campesinas. Más allá de esto, estas letras tienen un trasfondo de denuncia sobre las condiciones de precariedad de los campesinos y el reclamo por el derecho a habitar el campo de manera más digna; abordando el tema de resistencia a través de la conservación de prácticas y saberes asociados a modos de producción agrícola que desafían las lógicas neoliberales; y, adicionalmente, reafirmando el vínculo del campesino con la tierra a través del conocimiento de sus ciclos, la implementación de prácticas sostenibles y el conocimiento construido por generaciones alrededor del territorio.

Exploración de Saberes Culinarios Locales: La incorporación de talleres sobre utensilios tradicionales de cocina y recetas locales, tales como las empanadas, el fogón, el uso de distintos alimentos de la huerta, entre otros, buscó reforzar el valor de los saberes culinarios en la construcción de identidad y facilitar la apropiación de saberes y habilidades a partir de la experimentación. Los estudiantes realizaron actividades de investigación y participación familiar, reforzando la relación entre educación y comunidad y permitiendo una conexión con los saberes y prácticas tradicionales de la comunidad conducentes a su apropiación y conservación.

Uso de Recursos Visuales y Manuales para la Reflexión Crítica: Mediante videos comparativos entre la agricultura industrial y la agroecología y aquellos sobre la procedencia de

distintos alimentos, enfatizando en el enriquecimiento de las dietas y aporte de los pueblos americanos a la alimentación del mundo, así como las actividades de modelado en cerámica, se estimuló la reflexión sobre prácticas sostenibles y la importancia de métodos tradicionales en la preservación cultural y la salud. Estas prácticas también buscaban promover el desarrollo de destrezas manuales y la apreciación de técnicas artesanales que fortalecieran la identidad cultural campesina apelando al vínculo con la tierra y defensa del territorio como espacio que brinda los recursos necesarios para satisfacer las necesidades de las comunidades.

A continuación, en la tabla 1, se exponen los resultados esperados al desarrollo de este PACDH.

Tabla 1

Resultados e indicadores de la metodología de PACDH.

Resultados Globales Esperados	Indicadores de Resultado	Fuentes de Verificación
Fortalecimiento de la identidad cultural campesina en los estudiantes.	Porcentaje de estudiantes que demuestran conocimiento sobre prácticas y saberes locales.	Diario de campo que recoge las reflexiones sobre las actividades realizadas con los estudiantes y familiares.
	Número de actividades realizadas que integren elementos de identidad campesina.	Registro de actividades realizadas.
Promoción de prácticas de soberanía alimentaria y agroecología.	Cantidad de estudiantes que participan en actividades de preparación de alimentos con recetas e ingredientes tradicionales.	Registro fotográfico. Observación y registro de participación en actividades culinarias.
	Número de productos cultivados en el huerto escolar que son utilizados en actividades culinarias.	Listado y seguimiento de cultivos en el huerto escolar
	Número de estudiantes que pueden identificar derechos	Registro de participación en debates y talleres.

Reconocimiento de los derechos del campesinado en el contexto escolar.	del campesinado en discusiones grupales.	
	Porcentaje de estudiantes que reconocen su rol como sujetos de derecho en encuestas o actividades evaluativas.	Escritos de los estudiantes.
Participación activa de la comunidad educativa en el proceso educativo.	Número de familiares que participan en actividades de aula relacionadas con saberes locales y prácticas culturales.	Registro de asistencia y participación familiar.
	Porcentaje de actividades realizadas con el apoyo de la comunidad.	Informes de docentes y asistentes. Registro fotográfico.
Mayor aprecio y conocimiento de prácticas culinarias tradicionales.	Número de estudiantes que expresan interés en aprender y compartir saberes culinarios en sus hogares.	Encuestas a estudiantes y familiares sobre prácticas en casa.
Desarrollo de habilidades críticas en torno a prácticas agrícolas sostenibles.	Número de estudiantes que identifican las diferencias entre agricultura industrial y agroecología en sus respuestas.	Resultados de evaluaciones y debates sobre prácticas agrícolas.
	porcentaje de estudiantes que aplica conocimientos sobre agroecología en actividades de clase o el huerto escolar.	Observación directa y evaluaciones de actividades prácticas.

Componente Evaluativo

En el presente componente se exponen los procesos llevados a cabo para evaluar el desarrollo de la PACDH en términos de validación con la comunidad educativa y de seguimiento y evaluación participativos:

Acciones de Validación de la PACDH con la Comunidad Educativa

Para el componente evaluativo de la PACDH, fue fundamental establecer actividades que permitieran verificar la efectividad de la propuesta en términos de impacto, participación y sostenibilidad dentro del contexto comunitario; de esta manera, las acciones de validación se centraron en establecer cómo la comunidad educativa adoptaba y ponía en práctica los valores y aprendizajes promovidos por la propuesta, siendo la participación activa de los miembros de la comunidad un indicador clave en el proceso de validación, reflejando la apropiación y compromiso con el fortalecimiento de una cultura de derechos humanos; esta fase fue clave para asegurar que los esfuerzos realizados tuvieran pertinencia y respondieran a las necesidades y expectativas del contexto comunitario específico.

De esta forma, un primer enfoque de validación consistió en el uso de un diario de campo en el que se registraron las experiencias, observaciones y reflexiones de los facilitadores y participantes durante el proceso de implementación de la PACDH; este instrumento de investigación permitió documentar de manera detallada las interacciones, actitudes y niveles de comprensión que demostraron los miembros de la comunidad educativa en relación con los contenidos y actividades; además, su registro permitió una evaluación continua y ajustada a las realidades de los participantes, generando insumos valiosos para comprender la evolución del proceso de apropiación de los derechos humanos en cada etapa. En palabras de Magendzo (2011), la recopilación de observaciones directas en el campo es crucial para adaptar la metodología y ajustar el enfoque según las necesidades observadas. A manera de ejemplo se muestra un registro del diligenciamiento del diario de campo en el que se recogen las experiencias de los estudiantes frente a las actividades propuestas, para posteriormente hacer un análisis de lo registrado.

Figura 1

Ejemplo de registro en el diario de campo.

<p>¿Qué aprendió con la actividad? Mariana; aprendimos a trabajar, ser campesinos, cuidar los animales. Luis David: sembrar, trabajar. Guadalupe: la identidad campesina se trata de recordar cosas que nosotros tuvimos, por ejemplo, ocasiones, costumbres, cosas que nos representen. Daniela: Aprendí a querer más a las plantas. Sofía: Los campesinos quieren cuidar nuestro planeta. Estefanía: aprendí a respetar los campesinos como son. Jhonatan: Aprendí a convivir con la naturaleza. Ana Sofía: los animales y las plantas son muy importantes.</p>
<p>Análisis e interpretación:</p> <p>En las actividades se puede observar que para la comunidad campesina la identidad está representada en elementos como vestuario, alimentación, celebraciones y el trabajo agrícola, principalmente. Las respuestas de los niños reflejan un entendimiento de la funcionalidad y el valor de estos elementos en la vida campesina, así como una valoración por el trabajo de los campesinos y su papel en la sociedad. Otro elemento que se puede identificar es la conciencia que hay en la relación de las y los campesinos con la naturaleza, entendiendo que su labor implica un cuidado del planeta.</p>

Diario de campo

Otro aspecto clave en la validación de la PACDH fue la observación participativa, favorecida por la presencia directa en las actividades de clases y por la inmersión en el contexto comunitario en distintos espacios. Esto permitió evaluar de manera cercana las interacciones, dinámicas, reflexiones y respuesta de la comunidad frente a los contenidos y dinámicas planteadas; además de recoger información en tiempo real sobre el nivel de comprensión y apropiación de los derechos humanos por parte de la comunidad. Soto y Martínez (2020) sostienen que el aprendizaje situado es efectivo cuando los participantes pueden relacionar los contenidos educativos con su propia realidad y contexto, de manera que este método contribuyó a validar la PACDH permitiendo observar la apropiación y posibilitando una comprensión de las necesidades y realidades de la comunidad.

Por otro lado, la realización de talleres de discusión y socialización fue otra acción que fortaleció la validación, pues creó un espacio en el cual los miembros de la comunidad educativa pudieron expresar sus puntos de vista, compartir experiencias y valorar el impacto de la propuesta en sus entornos; estos talleres fueron útiles para fomentar la autoevaluación colectiva y el sentido de pertenencia hacia la PACDH; tal como lo plantea Arias (2014), las actividades grupales generan un ambiente de colaboración y diálogo crítico, donde se refuerza el reconocimiento de derechos y el papel de la comunidad educativa en la transformación de su contexto. Así, estos espacios contribuyeron a que los participantes pudieran reflexionar sobre el proceso y tomar un rol activo en el seguimiento y mejora del proyecto.

De este modo, se puede ver que los análisis de indicadores específicos previamente definidos en la planificación de la PACDH fueron esenciales para evaluar el progreso. Es así

que, la frecuencia de participación, los niveles de comprensión de los derechos y el número de actividades realizadas, permitieron medir el avance en términos cuantitativos y cualitativos; por ende, la revisión de estos indicadores brindó un panorama claro de los logros alcanzados y de los aspectos que necesitan reforzarse, facilitando la rendición de cuentas y asegurando que las acciones implementadas estuvieran alineadas con los objetivos establecidos en la PACDH.

Proceso de Seguimiento y Evaluación Participativo

Fue fundamental para el proceso de seguimiento y la evaluación participativa que la comunidad educativa se vinculara activamente en la evaluación continua del proyecto; de ahí la necesidad de asegurar que durante el proceso, los miembros de la comunidad educativa, incluyendo estudiantes, docentes y familias se involucraran en la revisión de los objetivos y el impacto de la PACDH; en esta fase se ensayó y presentó una coreografía de música parrandera al encontrarse que era un elemento importante de la identidad cultural campesina de los habitantes de Labores; en relación con la soberanía alimentaria se hizo una presentación de muestras gastronómicas de recetas locales con productos como bolis, yogurt y postres en los que además de contar con la experiencia y saber de las familias, se utilizaron productos locales. Como manera de concretar y reflexionar sobre los anteriores aspectos, se realizó la exposición de escritos en los que los estudiantes pudieron relacionar los derechos campesinos con las actividades desarrolladas de la mano de distintos actores de la comunidad quienes validaron, retroalimentaron y ampliaron su conocimiento, garantizando la construcción conjunta. A partir de este último ejercicio se evidenció la comprensión y adquisición de un discurso de los derechos que deja ver cómo se conciben estos a partir de las narrativas, el lenguaje y los relatos que circulan en el entorno, reconociendo además que el discurso se convierte en una herramienta para darle legitimidad a los valores que, en términos de resistencia y reivindicación, sostienen la identidad cultural y soberanía alimentaria de las comunidades. En uno de los textos, por ejemplo, una estudiante expresa que (hablando de las semillas nativas) “Estas semillas son muy importantes porque no necesitan químicos, se adaptan a este suelo y al clima y además son resistentes a las plagas”. Continúa diciendo “Yo creo que los Campesinos debemos seguir cuidando estas semillas porque con ellas aportamos a la alimentación del mundo” (ver anexo D). A propósito, Magendzo (2001) sostiene que la apropiación de un discurso de derechos puede ser una herramienta de emancipación y denuncia de la injusticia social y opresión a las que son sometidas las comunidades.

En esta etapa las encuestas y testimonios orales se reconocen también como instrumentos de recolección de datos proporcionando información valiosa sobre la interacción

de los estudiantes y otros miembros de la comunidad con los contenidos de la PACDH, que de acuerdo con la literatura sobre metodologías participativas, la observación y el registro directo de las actividades posibilitan una retroalimentación continua, adaptando las estrategias a las necesidades observadas, y fomentando un aprendizaje situado y relevante para los participantes (Magendzo, 2011).

Asimismo, la PACDH pudo beneficiarse del uso de indicadores cualitativos y cuantitativos que evaluaron aspectos clave como la participación, percepciones y diálogos surgidos de la creación de espacios en los que los actores pudieron reflexionar sobre los avances y sugerir mejoras, asegurando que participación comunitaria en la evaluación generara un sentido de apropiación y asegurara la alineación del proyecto con las necesidades reales de la comunidad, promoviendo un ambiente de compromiso compartido en la promoción de los derechos humanos y garantizando que el proceso de evaluación no solo midiera resultados tangibles, sino que también captara el impacto en la transformación social y cultural de la comunidad.

Por último, fue fundamental promover un sistema de retroalimentación donde los resultados y avances de la evaluación fueran socializados con toda la comunidad; de este modo al compartir los hallazgos y permitir que cada miembro viera el impacto y los beneficios del proyecto, se reforzó el compromiso con la PACDH y se motivó a la comunidad a continuar participando y aportando a la construcción de una cultura de derechos humanos que respondiera a sus propios contextos y desafíos. Como señala Coronado (2023), la participación activa de los miembros de la comunidad en la evaluación de proyectos es esencial para entender los impactos reales y contextualizados de una intervención, además de fomentar un sentido de apropiación y continuidad.

Componente Operativo

Para el presente componente se desarrollaron los cronogramas de aplicación del PACDH los cuales se exponen en la tabla 2.

Tabla 2

Actividades PACDH

Actividades PACDH	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes	Mes
	1	2	3	4	5	6
Diagnóstico inicial y sensibilización	x					

Diseño de unidad didáctica.		x				
Implementación de la unidad didáctica (Talleres culinarios, visitas a la huerta, talleres literarios, actividades de danza, elaboración de tareas escolares, registro en diario de campo, registro fotográfico, encuentro con el grupo de la tercera edad,)			x	x		
Actividades de seguimiento: (montaje de coreografía de música parrandera, participación en feria gastronómica, redacción y exposición de textos)					x	
Evaluación participativa y análisis de indicadores					x	
Socialización de resultados y aprendizajes con la comunidad educativa.						x

Nota: las actividades desarrolladas en PACDH son expuestas según las diferentes dimensiones desarrolladas por la investigadora.

Componente de Aplicación de la PACDH

En este componente se expondrá el proceso de ejecución de la PACDH.

Metodología Para la Sistematización de la PACDH

La metodología para la sistematización de la PACDH se enfocó en documentar y analizar el proceso de implementación de la propuesta con el fin de extraer aprendizajes que fortalezcan futuras acciones. En cuanto a la recolección de la información esta se realizó en distintos espacios y mediante los instrumentos mencionados anteriormente: diario de campo, encuestas, grupos focales, testimonios, trabajos escolares, entre otros. Para el análisis de la información recolectada, esta se realizó desde un enfoque cualitativo con una mirada crítica puesta en las tensiones sociales, las desigualdades y luchas de la comunidad. Para ello se hizo uso de una matriz de análisis en la que se organizó la información recopilada de la presente investigación identificando las categorías de análisis: sujetos de derecho, soberanía alimentaria e identidad cultural, y relacionándolas con los instrumentos utilizados, como entrevistas, grupos focales y observación participante.

El proceso de análisis de datos se hizo de manera manual identificando patrones y temas comunes y las visiones de los participantes en los instrumentos de recolección usados, para luego agruparlos de acuerdo con las categorías abordadas. Por ejemplo, con el diario de campo se tomó el formato institucional con el objetivo de registrar observaciones, percepciones y reflexiones durante el proceso de implementación, para luego realizar, allí mismo una reflexión crítica en torno a lo registrado dando cuenta de los retos, problemáticas y reflexiones emergentes enfocadas en las demandas de las comunidades y los cambios que se pueden lograr a partir de ejercicios de intervención como este desde los contextos escolares.

Finalmente, los resultados producto de los instrumentos de recolección fueron integrados y analizados de manera global estableciendo relaciones y contrastes entre sí, llegando finalmente a una sintetización que permitió llegar a las conclusiones que se presentan.

Tabla 3

Matriz de Análisis.

Categoría	Instrumento de Recolección	Descripción	Observaciones.
	Encuestas y tareas escolares	Indagación por la valoración que tienen las familias sobre las tradiciones y prácticas culturales de la región relacionados con el vestuario, la alimentación, las fiestas, entre otros.	Las encuestas revelaron que los estudiantes y sus familias reconocen la importancia de preservar sus tradiciones como parte de su identidad cultural. A partir de dibujos y textos cortos los estudiantes dan cuenta de la importancia de algunos elementos tradicionales asociados a la identidad campesina en su vida diaria.

Identidad Cultural	Grupos focales.	Diálogo intergeneracional sobre las tradiciones culturales que hacen parte de la identidad campesina.	Los grupos focales permitieron discutir cómo las prácticas culturales, como la música, las recetas y las celebraciones, son fundamentales para la cohesión comunitaria y la identidad campesina y deben ser transmitidos a las nuevas generaciones.
	Diario de campo.	Observación en los distintos espacios de socialización de las percepciones, opiniones e inquietudes frente a la identidad cultural.	La observación evidenció una apropiación de elementos culturales locales mediante actividades que reforzaron su identidad cultural, como los talleres literarios y los encuentros con el grupo de la tercera edad, donde aprendieron y reflexionaron sobre sus raíces.
Soberanía Alimentaria	Encuesta de caracterización	Se indaga por la importancia que tiene para las familias el cultivar y consumir alimentos locales.	Las encuestas revelaron que las familias valoran la soberanía alimentaria como una forma de mantener su autonomía y salud, y que los estudiantes aprendieron a apreciar los alimentos locales y su producción, no obstante, las dinámicas laborales de las familias empiezan a limitar el tiempo y recursos para su realización.
	Grupos focales	Discusión sobre prácticas agrícolas sostenibles y su importancia.	Los grupos focales permitieron a los estudiantes y a la comunidad reflexionar sobre la importancia de la agroecología y la conservación de semillas nativas, fortaleciendo

			su conexión con la soberanía alimentaria.
	Observación participante	Participación en actividades de huerta y preparación de alimentos tradicionales.	La observación mostró que los estudiantes participaron activamente en la huerta escolar y en la preparación de alimentos tradicionales, lo que reforzó su comprensión de la soberanía alimentaria como un derecho y una práctica.
Sujetos de Derecho	Observación participante	Participación activa de los estudiantes en actividades relacionadas con los derechos campesinos.	La observación mostró que los estudiantes se involucraron en actividades que les permitieron reflexionar sobre sus derechos, como la elaboración de carteleras y la discusión de los derechos campesinos de la ONU.
	Exposición.	Preparación de textos sobre los derechos campesinos en la cotidianidad de las y los estudiantes.	Los textos elaborados mostraron la apropiación de conceptos y reflexión sobre la importancia de prácticas tradicionales como manera de vivenciar los derechos campesinos.

Informe de Sistematización de la Implementación de la PACDH

La sistematización de experiencias constituyó un componente estratégico de la PACDH, orientado a consolidar aprendizajes y replicar buenas prácticas, siendo Coronado (2023), un autor que destaca que la documentación participativa fomenta la apropiación de los resultados y asegura la continuidad de los proyectos en las comunidades, de esta forma este proceso incluye la recolección de testimonios, análisis de actividades y reflexión colectiva, garantizando que los logros de la PACDH se conviertan en un legado para la comunidad campesina y trasciendan el ámbito escolar.

Diagnóstico y sensibilización

El diagnóstico inicial en la comunidad rural de Labores se realizó mediante observación directa en el aula y en distintos espacios comunitarios, además de la aplicación de una encuesta socioeconómica (ver anexo 1), lo que permitió identificar las características culturales y sociales de los 14 estudiantes de segundo grado y su entorno familiar, todos inmersos en un contexto campesino que valora prácticas agrícolas tradicionales, tal y como se puede ver en la figura 2. La participación y conocimiento de los estudiantes en estas labores refleja una identidad cultural arraigada que promueve la soberanía alimentaria, práctica que sostiene la economía local y refuerza la relación con la tierra, pero que no es comprendida ampliamente desde una dimensión política de resistencia.

Figura 2

Muestra de la encuesta socioeconómica.

¿Se identifica con algún grupo poblacional?	Indígena, campesino o <u>campesino</u> , afrodescendiente, urbano, ninguno, otro:
¿Qué tradiciones culturales practica su familia?	<u>Fiestas y celebraciones</u> , relatos y leyendas, <u>creencias</u> , <u>religiosas</u> , comidas tradicionales, otras:
¿Qué actividades culturales y artísticas le gustaría aprender o practicar más?	Música, <u>danza</u> , tejido, costura, <u>cultivos</u> , cocina, <u>juegos de mesa</u> , otros:
¿Qué platos considera tradicionales?	handeja paisa, sancocho, lechona.
¿Qué le gusta de vivir en el campo?	Su tranquilidad, poder ir a ordeñar, jugar libre.
¿Qué actividades le gustaría que se realizaran en el colegio para fortalecer las tradiciones de la comunidad?	<u>Cocinar</u> , <u>Sembrar</u> , <u>danza</u> , <u>tejidos</u> y <u>costura</u> .

Luego de esta etapa se hizo la sensibilización que se centró en ampliar esta percepción, mostrando a los niños y niñas cómo el cultivo y los saberes gastronómicos que están a su alcance diario, son parte de un patrimonio que tiene valor y necesita ser protegido, invitándolos a reflexionar sobre el papel de su comunidad en la conservación de prácticas sostenibles y la necesidad de visibilizarlas como derechos (Linares, 2022).

La fase de sensibilización se dio mediante el desarrollo de tareas escolares, la visita al huerto escolar y huertos familiares y la preparación de alimentos en casa y de refrigerios en la escuela. A manera de ejemplo, con los recorridos por la huerta escolar y la comunidad, los estudiantes lograron identificar algunas plantas alimenticias y dar cuenta del uso y desuso de las mismas en sus hogares, reconociendo además el valor de tener acceso a alimentos saludables; con las tareas escolares se propiciaron espacios de diálogo y auto reconocimiento con las familias en torno a los cultivos, los ciclos de producción, las celebraciones; en relación con la preparación de refrigerios se buscó la vinculación de la familia, contando con la

colaboración de madres de los estudiantes del grado segundo quienes se hacían presente en la institución para realizar dichas preparaciones. Tal y como puede evidenciarse en la figura 3, se propiciaron distintas actividades relacionadas con los saberes culinarios y tradiciones de la región.

Figura 3

Participantes de la PACDH en la etapa de diagnóstico y sensibilización.



Nota: Se nota una respuesta positiva por parte de los estudiantes frente a la preparación de recetas tradicionales con productos locales (fotografías de Yaquelín Higueta 1 y 2 y Yuliana Herrera 3. Fecha 8 de junio de 2024).

En conjunto las actividades permitieron una primera mirada a los derechos campesinos a través de la indagación por sus costumbres, dinámicas familiares y conexión con el territorio y revelaron, además, que en esta etapa los estudiantes estaban familiarizados con las labores de su comunidad, pero desconocían a profundidad el alcance de estas tradiciones y saberes en la búsqueda y apropiación de los derechos campesinos, permitiendo identificar así unas necesidades e intereses centradas en cuestiones identitarias y prácticas culinarias, recogidas en los derechos campesinos de identidad cultural y soberanía alimentaria como medio para reflexionar en torno al percibirse como sujeto de derecho.

A partir de esto se analizaron unas categorías que permitieron un marco de análisis en la definición y diseño de la PACDH en la comunidad rural de Labores, resaltando tres fundamentales: sujeto de derecho, identidad cultural y soberanía alimentaria y encontrando que estas dimensiones se articulaban desde un enfoque pedagógico crítico permitiendo promover el empoderamiento de los estudiantes mediante el reconocimiento de su contexto y prácticas locales. A propósito, Magendzo (2011), subraya que la educación debe formar sujetos conscientes de sus derechos, capaces de reflexionar y actuar para transformar su entorno, siendo este principio el que orientó el desarrollo de la PACDH, buscando revitalizar las prácticas campesinas y conectar a los niños con su papel en la construcción de una sociedad más justa y equitativa.

De esta manera, la categoría de sujeto de derecho adquiere relevancia con la aprobación del Acto Legislativo 01 de 2023 que reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional en Colombia, lo que marca un hito en la lucha por sus derechos (FAO, 2023) en un contexto donde los campesinos han sido históricamente marginados; reconocimiento que se convierte en un instrumento que no solo busca garantizar el acceso a la tierra y la seguridad alimentaria, sino también fortalecer la participación en políticas públicas.

En cuanto a la categoría de identidad cultural, como eje transversal de la PACDH, esta se entendió como un proceso dinámico que integra valores, tradiciones y prácticas compartidas; de esta forma Giménez (2021) define la identidad cultural como un repertorio de elementos que proporcionan cohesión y sentido de pertenencia a una comunidad, pudiéndose decir que en el

corregimiento de Labores, esta identidad se manifiesta en las prácticas agrícolas, saberes culinarios y celebraciones locales que reflejan una rica herencia campesina. En la voz de una estudiante participante “la identidad campesina se trata de recordar cosas que nosotros tuvimos, por ejemplo, ocasiones, costumbres, cosas que nos representan”. (Anexo E).

Por último, la tercera categoría de soberanía alimentaria, se centró en el derecho de las comunidades a definir sus propios sistemas de producción y consumo de alimentos, lo cual, según Altieri y Toledo (2011), enfatiza la importancia de las prácticas agroecológicas sostenibles que respetan el medio ambiente y preservan los recursos locales. La cual se fortalece mediante las consideraciones expuestas por los padres de familia al afirmar que “debemos comer muy natural sin nada de veneno y abonos químicos.” (Anexo E)

Metodológicamente se encontró que las categorías podían conectarse a través de un enfoque crítico ya que, según los planteamientos de Cogollo y Durán (2021), este permite desarrollar prácticas educativas a partir del contexto local, promoviendo así procesos reflexivos y transformadores. En términos de participación, se consideró el vínculo de las familias y líderes comunitarios como pilar fundamental de la PACDH, pues a través de ellos se refuerza el sentido de pertenencia y asegura la sostenibilidad de los procesos, sobre lo que Soto y Martínez (2020) argumentan que la inclusión de actores locales en proyectos educativos fomenta la apropiación de los resultados.

Las actividades relacionadas con el diagnóstico y la sensibilización constituyeron una primera etapa hacia el fortalecimiento de la identidad campesina en los estudiantes, favoreciendo su apropiación cultural y la comprensión de su papel en la comunidad; además, sirvieron de insumo para el diseño de una unidad didáctica (ver Anexo 2), a través de la cual se integraron los derechos campesinos en el currículo escolar, fomentando en los estudiantes una comprensión crítica de su rol como agentes de cambio en sus comunidades (Magendzo, 2011) y en la que las actividades propuestas se pensaron como una manera concretar los derechos de identidad cultural, soberanía alimentaria y el reconocimiento del campesinado como sujeto de derecho, promoviendo en la comunidad educativa, no solo el reconocimiento de sus derechos campesinos, sino la participación activa en la defensa y promoción de los mismos, asegurando así que las nuevas generaciones sigan construyendo su identidad enraizada en sus tradiciones y prácticas campesinas.

El diseño de la unidad didáctica se pensó en cuatro momentos: un primer momento responde a la pregunta: ¿Cuáles son los saberes y tradiciones que hacen parte de la identidad

campesina de mi comunidad? Para dar respuesta se propusieron actividades que permitieran la exploración de festividades, recetas tradicionales, vestuario y otras costumbres, vinculando a los estudiantes con sus raíces culturales y promoviendo un orgullo compartido por su legado mediante dibujos, entrevistas, encuentros con grupos, prácticas de baile y un taller literario.

En un segundo momento, el diseño de las actividades estuvo guiado por la pregunta: ¿Cuál es la importancia de la huerta para las familias campesinas? Aquí las actividades estuvieron dirigidas a reconocer las técnicas, variedades y uso de los productos de la huerta, indagando por la procedencia de especies que hemos apropiado y las ventajas y desventajas de los sistemas agroecológicos locales en comparación con la agricultura industrial. Todo esto a través de visitas a la huerta, un taller literario, inventarios de especies, análisis de videos y la siembra de plantas aromáticas, alimenticias y medicinales. Aquí, la selección de actividades tuvo la intencionalidad de promover la valoración de la agricultura en las familias, dimensionándola en términos de identidad, salud, autonomía y cuidado ambiental.

Para la tercera parte, el diseño y selección de actividades partió de la pregunta ¿Cuáles son las recetas tradicionales de mi comunidad? a partir de la cual se articularon contenidos relacionados con técnicas, artefactos de cocina y recetas tradicionales mediante el modelado de figuras en barro, la consulta en material bibliográfico y la escritura de recetas. Esto, además de la intención de desarrollar un conocimiento concreto sobre prácticas locales, buscó llevar a los estudiantes a una reflexión profunda sobre el impacto de los modelos productivos industrializados en su entorno y su salud.

Finalmente, la pregunta ¿Cuáles derechos tenemos los campesinos y campesinas? Se planteó como guía para reconocer los derechos campesinos y comprender las implicaciones de asumirse como sujeto de derecho. Este último momento fue pensado de manera que los estudiantes pudieran relacionar los procesos antes realizados con los derechos campesinos. Para eso se pensó en el análisis de material audiovisual, elaboración de carteleras, preparación de recetas y conversatorios que pudieran dar cuenta de la apropiación discursiva y su relación con la realidad contextual de los niños y niñas.

Las actividades mencionadas fueron planteadas de manera que los estudiantes pudieran, en todo momento, expresar sus vivencias y recuerdos familiares, relacionándolos con su rol en la comunidad; igualmente, respondieron a la cualidad de dinámicas para permitir la participación activa y adecuación constante para el alcance de los objetivos planteados; finalmente partieron de considerar la participación activa de las familias y algunos sectores

comunitarios en estos talleres, reconociendo que esto refuerza los lazos entre la escuela y el hogar e integrando a los padres en el proceso de formación de la identidad (Williamson *et al.*, 2017).

Unidades Didácticas para la reflexión sobre el ser campesino sujeto de derecho.

La Unidad Didáctica para la propuesta de acción se tituló “*Los campesinos somos importantes y tenemos derechos*” título seleccionado por los estudiantes. (ver anexo B). Dicha unidad fue planificada con el objetivo de fomentar la reflexión sobre el ser campesinos sujetos de derecho a través de la revitalización de la identidad cultural y la soberanía alimentaria en los estudiantes de la comunidad de Labores del municipio de Belmira. Esta planificación incluyó una estructura de actividades que integran saberes locales y reflexionan sobre la identidad campesina y la soberanía alimentaria, respondiendo a la pregunta orientadora: *¿Cómo generar la apropiación de los derechos de los campesinos mediante la revitalización y reflexión en torno a prácticas locales en los estudiantes?* Esta pregunta se toma como guía en un proceso que busca fortalecer el conocimiento que los estudiantes tienen sobre su comunidad y fomentar una conexión más consciente con sus raíces culturales, promoviendo la reflexión crítica y el aprendizaje significativo.

De este modo, para el diseño de la unidad didáctica, se consideró integrar los objetivos planteados en la Propuesta de Acción para una Cultura de los Derechos Humanos (PACDH), que establece como meta una educación en derechos humanos centrada en el contexto- en este caso rural-, siendo sus objetivos: 1) Identificar y promover las expresiones de identidad campesina que desea preservar la comunidad; 2) Indagar sobre las prácticas de soberanía alimentaria en el corregimiento de Labores; y 3) Reflexionar sobre el campesinado como sujeto de derechos y su relación con la identidad cultural y soberanía alimentaria; reconociendo que estos objetivos responden a desafíos específicos, como la falta de reconocimiento de los derechos campesinos en el sistema educativo y la importancia de visibilizar prácticas agrícolas y culturales que son esenciales para la identidad de los estudiantes. Al integrar temas como la huerta casera, recetas tradicionales y los derechos campesinos de la ONU, la propuesta buscó que los estudiantes pudieran relacionar su vida cotidiana con sus derechos (Soto & Martínez, 2020).

De igual manera, el diseño de la unidad didáctica de la PACDH buscó abordar de manera práctica temas como el significado de ser campesino, el fortalecimiento de la soberanía alimentaria y el rol de la escuela en la formación de una conciencia sobre los derechos

campesinos, centrándose en el desarrollo de las siguientes preguntas: 1) ¿Qué significa la identidad cultural campesina? ¿Cómo se refleja en la vida de los niños?; 2) ¿Cómo se fortalece la soberanía alimentaria a través de las prácticas culinarias?; 3) ¿Qué implica ser sujeto de derechos para los campesinos en términos de participación ciudadana y acceso a recursos?; y 4) ¿Cuál es el potencial de la escuela para formar en derechos y revitalizar prácticas identitarias? . De este modo se establecieron actividades como entrevistas intergeneracionales y talleres de siembra y cocina tradicional, en los cuales los estudiantes exploraron su identidad cultural y reflexionaron sobre su rol en la comunidad. Estas actividades permitieron a los estudiantes experimentar y validar sus tradiciones, creando una conexión significativa entre los conceptos aprendidos y su realidad (Altieri & Toledo, 2011) . A propósito, una estudiante participante manifiesta: *“A mí me parece importante que en la escuela nos enseñen a preparar alimentos tradicionales, porque nos divertimos y aprendemos de nuestra comunidad.”* (Anexo D).

Esta planificación de la unidad didáctica se enfocó en formar estudiantes que comprendan y valoren su identidad campesina y asuman un rol activo en la defensa de sus derechos desde una edad temprana; la metodología activa utilizada permitió a los estudiantes no solo aprender sobre su cultura y derechos, sino también desarrollar habilidades de análisis crítico y creatividad que serán esenciales para su desarrollo personal y comunitario (Magendzo, 2011). Así, esta unidad didáctica se convierte en un medio para que los estudiantes se empoderen y contribuyan a preservar la cultura de su comunidad en un contexto educativo inclusivo y orientado al respeto de sus derechos, además de considerar las voces de las familias. De tal modo, a continuación, se exponen las diferentes actividades que robustecieron el proceso de aplicación de la unidad didáctica:

Talleres Culinarios: en el desarrollo de estas actividades se pudo apreciar que los estudiantes exploran la identidad campesina a través de prácticas culinarias tradicionales, profundizando en el rol y significado de estas en su vida diaria (ver anexo C); ya que, al reconocer y valorar estos saberes, los estudiantes comienzan a comprender que como parte de una comunidad campesina tienen derechos vinculados a su identidad cultural, evidenciando que esta participación en actividades fortalece su sentido de pertenencia, lo cual se relaciona con el reconocimiento legal del campesinado como sujeto de derechos en Colombia. Sobre la acción mencionada, autores como Magendzo (2011), indican que el reconocimiento de estos derechos implica un proceso de empoderamiento que lleva a las comunidades a apropiarse de su historia e identidad y a luchar por su dignidad y bienestar. En el caso de los y las

estudiantes, el contacto con prácticas tradicionales como la preparación de empanadas y el uso de utensilios de la cocina tradicional facilitó un acercamiento práctico y afectivo a estos derechos, promoviendo el respeto por su propio legado cultural y una valoración de su patrimonio campesino (ver figura 4).

Figura 4

Actividades de saberes culinarios.





Nota: se evidencia la atención y participación activa por parte de los y las estudiantes y el acompañamiento de las madres de familia. *Fotografías de Duban Arboleda. Actividad con barro: 8 de agosto. Empanadas 28 de agosto.*

Igualmente, mediante el accionar de los estudiantes y comunidad educativa en estos talleres, se evidenció que el reconocimiento de derechos también implica una dimensión de participación ciudadana, expresada en esta actividad mediante la interacción de los estudiantes con sus familias para obtener conocimientos sobre saberes culinarios; siendo esta una dinámica que fomenta la colaboración comunitaria, ya que los estudiantes reciben apoyo de sus

familiares para tareas como identificar utensilios tradicionales, materiales y procesos para su elaboración y aprender recetas tradicionales, integrando así los saberes locales en su formación, siendo esto evidenciado en la voz de una madre de familia de la siguiente manera: "Fue muy bonito ver cómo los niños presentaron lo que aprendieron, porque así todos nos damos cuenta de lo importante que es nuestra cultura" (Anexo F).

De esta manera autores como Soto y Martínez (2020) indican que las comunidades campesinas es su relación con el entorno y socialización comunitaria, han consolidado prácticas que responden a desafíos ecológicos, políticos y sociales, a menudo invisibilizadas en la sociedad. En el desarrollo de los talleres culinarios, los estudiantes pudieron fortalecer su capacidad de reflexión sobre su rol en la sociedad y los derechos colectivos de su comunidad, lo cual les permite ver la escuela como un espacio no solo de saberes académicos, sino también de transmisión de valores y tradiciones de su entorno. De nuevo una madre de familia enuncia el valor de ese vínculo escuela comunidad al afirmar: "Mire cómo vamos rescatando y reconociendo lo importante que es la labor del campo... el valor que tiene en todo su sentido..." (Anexo F).

Otra consideración observada radica en que se asume que como sujetos de derechos también los y las estudiantes adquieren autonomía sobre prácticas alimentarias y culturales, lo que permite ver que, a través de esta actividad, estos identificaron y valoraron alimentos nativos y prepararon comidas tradicionales, lo cual refuerza la soberanía alimentaria. Altieri & Toledo (2011) destacan que la soberanía alimentaria es el derecho a una alimentación saludable y culturalmente apropiada que se define desde los sistemas productivos locales, en armonía con el entorno, por ende, conservar estos saberes culinarios se convierte en un acto de resistencia ante la homogeneización alimentaria y cultural, permitiendo a los estudiantes reconocer la importancia de su autonomía cultural y fortalecer su identidad campesina, tal y como lo manifiesta una de las estudiantes participantes: "Yo creo que las familias debemos seguir cultivando los alimentos porque los de nuestra huerta son más sanos, no necesitan químicos y no dañan el medio ambiente" (Anexo D)

De las consideraciones expuestas anteriormente, se puede indicar que estas acciones brindaron a los estudiantes un espacio donde pudieron reflexionar sobre su identidad campesina y el significado de ser sujetos de derechos en términos de participación, acceso a recursos y reconocimiento legal; además comprendieron que la identidad cultural se construye a través de un conjunto de valores, significados y prácticas que crean un sentido de cohesión y pertenencia en cada grupo, concluyendo que, al fortalecer su identidad cultural mediante

prácticas culinarias, los y las estudiantes no solo aprenden sobre los alimentos, sino también sobre su derecho a conservar su cultura y participar activamente en su sociedad; siendo este un proceso escolar que promueve que la comunidad educativa reconozca el valor de su cultura, participe de manera activa y defienda sus derechos desde una edad temprana. Esta construcción y apropiación se va percibiendo al escuchar reflexiones como la hecha por un estudiante participante al expresar que: “Es por eso que tenemos derecho a cultivar nuestras propias semillas, conservar nuestras costumbres y poder vivir en paz en nuestro territorio”. (Anexo D).

Visitas a la Huerta: Las actividades de la huerta fueron un espacio educativo en el que los niños participaron activamente en el reconocimiento, la siembra y cuidado de plantas, conectando sus experiencias con la identidad cultural campesina (ver anexo C). A través de actividades prácticas como la selección y plantación de semillas nativas, los niños no solo aprendieron sobre el ciclo de las plantas, sino que reforzaron un sentido de pertenencia a su comunidad campesina; además, esta actividad incluyó la interpretación de la canción "Soy la semilla nativa", lo que permitió a los niños sentir orgullo de producir alimentos locales y naturales e identificar el valor de los saberes ancestrales campesinos representados en la relación que por cientos de años han forjado con el territorio y la naturaleza, pudiendo adaptar especies que responden a las condiciones climáticas, suelos y elementos del entorno mediante métodos y técnicas tradicionales (Contreras, 2012). Reconociéndose de esta forma que, al participar en la huerta, los niños experimentaron directamente lo que significa ser campesino: cuidar la tierra, trabajar en equipo, aprender de la naturaleza, pero sobre todo crear procesos de resistencia desde lo cotidiano frente a un modelo económico que amenaza la forma de vida campesina. Una estudiante participante lo entiende cuando, al referirse a las semillas nativas, afirma que: “Estas semillas son muy importantes porque no necesitan químicos, se adaptan a este suelo y al clima y además son resistentes a las plagas”. Continúa diciendo “Yo creo que los Campesinos debemos seguir cuidando estas semillas porque con ellas aportamos a la alimentación del mundo” (Anexo D) Además de esto, el hacerlos conscientes de su acercamiento a la agricultura desde una edad temprana les permitió ver la importancia de las prácticas campesinas en su vida cotidiana y a valorar el esfuerzo de sus familias en el sustento del hogar y la comunidad (ver figura 5).

Figura 5

Saberes en la Huerta



Nota: Visita y conversatorio con don Pedro quien insiste a los niños y niñas sobre la importancia de cultivar y consumir sus propios alimentos con el uso de abonos orgánicos. Foto de Yaquelín Higueta. Fecha: 25 de julio.

Subsecuentemente se considera que, desde la perspectiva de la soberanía alimentaria, el contacto con las huertas caseras y la huerta escolar promovió en los niños y niñas el conocimiento de sus propios sistemas de producción alimentaria, evaluando críticamente la dependencia de alimentos procesados o industrializados, de este modo los niños aprendieron la importancia de cultivar sus propios productos y el valor de consumir alimentos frescos y locales, fortaleciendo su autonomía alimentaria. Además, la actividad de la huerta incluyó sesiones donde los niños compartieron sus conocimientos sobre los ingredientes usados en sus hogares, resaltando la importancia de las prácticas culinarias tradicionales y de la transmisión de estos saberes entre generaciones (Altieri & Toledo, 2011), por ello, al involucrarse en el cultivo de plantas y el cuidado de la huerta, los niños comprendieron cómo las decisiones que toman en

torno a la alimentación afectan no solo a su salud, sino también a la sostenibilidad de su comunidad; considerándose que la actividad de la huerta, no solo los educó en términos agrícolas, sino que los impulsó a valorar las prácticas alimentarias sostenibles y a reconocer el valor de su cultura en la alimentación (ver figura 6).

Figura 6

Taller Importancia de las Semillas Nativas.



Nota: la figura muestra un espacio de reflexión sobre las semillas ancestrales de la comunidad. Foto Yaquelín Higueta, fecha, 23 de julio.

Otra consideración que se evidencia en el desarrollo de la actividad de la huerta, es que también ayudó a los niños y las niñas a comprender su rol como sujetos de derechos dentro de la comunidad campesina, ya que, al participar en el cultivo de la huerta, se les explicó el derecho que tienen las comunidades rurales a conservar sus prácticas tradicionales y el acceso a los recursos necesarios para llevar una vida digna en su territorio. De acuerdo con la FAO (2018) esta acción permite entender desde temprana edad la relación del trabajo en la huerta con el derecho a la tierra y a la producción de alimentos sin depender de grandes corporaciones, lo que contribuye a que los niños y niñas desarrollen su sentido de pertenencia y a su empoderamiento como futuros defensores de los derechos campesinos. En este sentido, una estudiante participante al establecer la relación entre la agricultura industrial y la agroecología manifiesta que: “Me parece mejor la del lado verde (agroecología) porque no daña el medio ambiente, el suelo, la vida” (Anexo E). Subsecuentemente se evidencia que los niños aprendieron que, como campesinos, tienen una responsabilidad en la protección de su territorio y sus recursos, y que, como sujetos de derechos, pueden exigir el respeto de sus costumbres

(Magendzo, 2011). Esta experiencia en la huerta fomentó una conciencia crítica sobre la importancia de sus derechos y la protección de su estilo de vida rural.

De esta manera, autores como Williamson *et al.* (2017) exponen que la escuela, a través de actividades como la de la huerta, puede considerarse como un espacio donde los niños refuerzan sus prácticas identitarias y aprenden sobre sus derechos; convirtiéndose de esta manera la huerta en un recurso pedagógico que integra conocimientos académicos y saberes campesinos, lo cual permitió la familiarización de los niños y niñas con los valores de su comunidad y la importancia de su rol dentro de ella. Por ende, se entiende que la actividad en la huerta no solo promovió el aprendizaje práctico, sino que fortaleció los lazos entre la escuela y la comunidad, algo fundamental en la pedagogía activa desarrollada en la presente PACDH, creando un ambiente en el que los niños y niñas aprenden a valorarse a sí mismos y a su cultura; Sin embargo, este tipo de actividades también muestra los desafíos que enfrenta la educación rural para adaptarse a las necesidades y tradiciones de las comunidades campesinas, ya que la escuela muchas veces carece de recursos para integrar completamente las prácticas culturales en el currículo (Lozano, 2012). Aun así, el impacto positivo de la huerta evidencia que la escuela tiene un rol crucial en la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y orgullosos de su identidad campesina.

Talleres Literarios y encuentros: Las actividades sobre saberes y tradiciones, centradas en el taller literario y la interacción con el grupo de la tercera edad, permitió a los niños explorar y comprender la identidad cultural campesina de su comunidad (ver figura 7). A través de la canción *Toitico Bien Empaca'o*, los niños reflexionaron sobre el valor de sus tradiciones alimentarias y agrícolas, identificando elementos y expresiones típicas que representan los alimentos y herramientas que sus familias han utilizado durante generaciones; además, completaron ejercicios de dictado, lo que facilitó el aprendizaje y el reconocimiento de términos locales, reforzando su sentido de pertenencia y vínculo con sus raíces; la actividad también incluyó dibujos de alimentos de la canción, lo cual incentivó a los niños a expresar su aprecio por los ingredientes nativos y los sabores tradicionales, fomentando el orgullo por su identidad campesina en una experiencia colaborativa que fortaleció sus lazos culturales.

Figura 7

Encuentro con el Grupo de la Tercera Edad



Nota: se reconoce la integración de la comunidad y diálogo intergeneracional para el desarrollo de las actividades. *Foto Zulema Palacio, 18 de julio.*

En términos de soberanía alimentaria, otra actividad que profundizó en la valoración de los alimentos y técnicas locales fue el encuentro con el grupo de la tercera edad donde los

niños y niñas entrevistaron a miembros de este grupo quienes compartieron sus conocimientos sobre cómo preparar platos tradicionales como las tortas de choclo, buñuelos y natilla, y relataron sus experiencias de cultivo en las huertas familiares (ver anexo E). Este intercambio generacional no solo permitió que los niños aprendieran sobre las prácticas alimentarias de su comunidad, sino que también los inspiró a apreciar la autosuficiencia en la producción de alimentos. A través de preguntas y respuestas sobre las plantas cultivadas y los métodos de preparación, los niños comenzaron a reconocer la importancia de preservar estos saberes para mantener la autonomía alimentaria de su comunidad. Una estudiante participante lo entendió así al referirse a la experiencia del encuentro con el grupo de la tercera edad: “no debemos olvidar nuestras tradiciones porque nosotros somos esas semillas. Por eso es bueno hablar con los abuelos para que nos enseñen todo lo que ellos saben” (Anexo D). Esto devela al tiempo la importancia del diálogo intergeneracional para la transmisión de esos saberes y prácticas que reposan en las personas mayores.

Consecuentemente, la actividad también reforzó el concepto de ser sujetos de derechos, al brindarles a los niños la oportunidad de aprender y reconocer el derecho de sus comunidades a conservar sus costumbres y conocimientos; a través de las entrevistas, los niños entendieron que estas prácticas tradicionales no solo son costumbres, sino derechos que les pertenecen y que deben ser protegidos y transmitidos a futuras generaciones (FAO, 2018). Al escuchar sobre los trabajos que sus abuelos y abuelas realizaban cuando eran niños, los estudiantes comprendieron que, como campesinos, tienen un derecho inherente a su identidad y a una vida en consonancia con sus costumbres y valores; igualmente, la actividad generó en ellos un sentido de responsabilidad hacia su cultura, empoderándolos para apreciar y proteger sus derechos culturales y su estilo de vida campesino, entendiendo que estas prácticas son fundamentales para su bienestar y dignidad (Magendzo, 2011). Por su parte, las personas adultas entienden la importancia de esta transmisión de saberes y la responsabilidad que recae sobre ellos, tal y como lo menciona uno de los miembros del grupo al afirmar que, en relación con las labores y costumbres del campo, a los niños “hay que conducirlos a eso, me parece a mí que es la mejor herencia que uno le puede dejar a un hijo...” (Anexo F)

De esta forma, autores como Williamson *et al.* (2017) indican que la escuela se consolida como un espacio que facilita el aprendizaje de los derechos y la revitalización de las prácticas identitarias campesinas; por ende, la participación de los niños en el conversatorio con el grupo de tercera edad, complementada con la muestra de música parrandera, les permitió experimentar su cultura desde una perspectiva dinámica y accesible; además la actividad

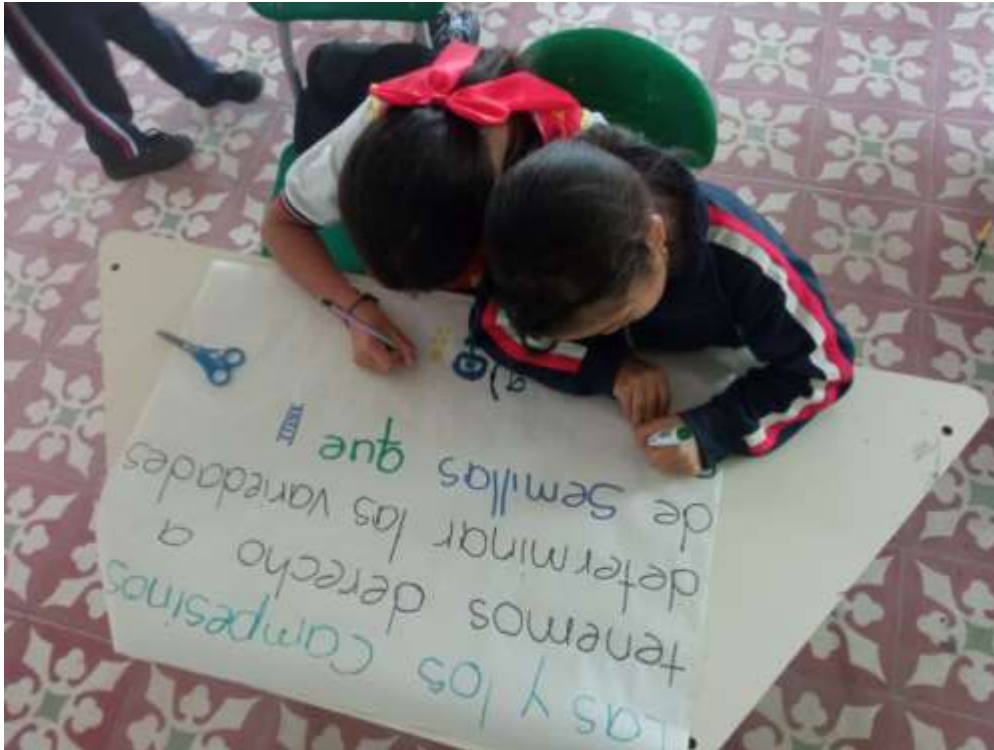
promovió la integración de los saberes comunitarios en el ambiente escolar, fortaleciendo los lazos entre generaciones y creando espacios de encuentro en los que los niños pueden aprender a valorar su identidad en un entorno de respeto y colaboración; pudiéndose decir que aunque la escuela enfrenta desafíos para integrar completamente estas prácticas en el currículo, esta actividad demostró que el ambiente escolar puede ser un escenario valioso para la transmisión cultural y el fortalecimiento de la identidad campesina, empoderando a los estudiantes como futuros defensores de su cultura y derechos.

Derechos Campesinos: Los Derechos campesinos se fueron abordando a lo largo de todas las actividades logrando que los niños comprendieran mejor su valor y se identificaran como campesinos. Al inicio de la intervención las niñas y niños hablaban de “los campesinos” y paulatinamente empezaron a hablar de un “nosotros”. Demostrando como la consecución de derechos implica un auto reconocimiento. De la misma manera, en el proceso y mediante el análisis de distintas actividades se puede notar también como los y las estudiantes empiezan a reconocer que el logro de derechos implica un compromiso y accionar desde distintos frentes. En una de las reflexiones anotadas en el diario de campo a partir de la actividad sobre elaboración de un cuento se pudo concluir que “la elección de los niños como protagonistas en la mayoría de los relatos indica un empoderamiento y un sentido de liderazgo, lo que sugiere que están comenzando a verse a sí mismos como agentes activos en su entorno frente a la promoción de prácticas sostenibles y como sujetos de derechos.” (ver anexo E).

Además de lo anterior, los derechos campesinos se concretaron en una actividad que les permitiera a los niños y niñas relacionar las actividades anteriores con los derechos de soberanía alimentaria e identidad cultural. Esto se pudo evidenciar en la participación entusiasta al realizar las carteleras y las exposiciones adaptando los contenidos de los derechos a su propio lenguaje, lo que indica un fortalecimiento de la conexión entre los estudiantes y sus raíces al internalizar la idea de que su identidad campesina tiene un valor intrínseco y que está vinculada a su derecho de vivir y trabajar en su territorio (ver figura 8).

Figura 8

Actividad de Análisis de los Derechos Campesinos de la ONU.



Nota: se evidencia la comprensión por parte de los niños y niñas en cuanto a su reconocimiento como campesino sujeto de derechos y su apropiación en la vida diaria. Foto Yaquelín Higueta, 28 de agosto.

Otro resultado relevante fue el aprendizaje de los niños sobre la importancia de la soberanía alimentaria como derecho, ya que al participar en la actividad culinaria, no solo aprendieron sobre el valor de los alimentos locales, sino que también comprendieron que el derecho a producir y consumir alimentos propios es una manifestación de autonomía y resistencia frente a las influencias de sistemas de producción externos; este aprendizaje contribuyó a que los niños valoren más los recursos de su propio entorno y la importancia de la autosuficiencia alimentaria. Autores como Arias (2014) indican que este conocimiento es clave, ya que muchos de los niños desconocen previamente que sus prácticas cotidianas y su identidad estaban protegidas por marcos legales y acuerdos internacionales; de esta manera, se considera que la actividad fomentó en ellos un sentido de dignidad y orgullo por su origen campesino, al tiempo que los motivó a defender y promover estos derechos dentro de sus comunidades. Este aspecto también es destacado por un docente al afirmar que esta intervención: "...es una apuesta política para que nosotros seamos sujetos de derecho y empecemos a reivindicar con nuestra práctica en el territorio todos estos saberes ancestrales." (Anexo F).

Actividades De Seguimiento a las Unidades Didácticas

Luego de la aplicación de la unidad didáctica se desarrollan actividades de seguimiento con las que se buscaba seguir fortaleciendo la adquisición y el desarrollo de habilidades de los estudiantes en función de comprender su rol como campesinos sujetos de derechos. Estas actividades estuvieron diseñadas acorde con los objetivos de la PACDH, de ahí que se consideró el montaje y presentación de una coreografía de música parrandera en relación con la identidad cultural; para el caso de soberanía alimentaria se pensó en la preparación de recetas tradicionales para ser presentadas en una feria gastronómica; finalmente, la reflexión en torno a percibirse como sujeto de derechos, se concretó en la escritura de un texto para organizar una exposición. Con esta última actividad se buscó que las y los niños pudieran seleccionar uno de los contenidos o experiencia que más lo haya conectado y a partir de allí construir un texto que diera cuenta de la comprensión que logró a partir de las acciones llevadas a cabo.

Es de resaltar que en términos de cohesión comunitaria, la definición de las actividades integraron tanto a los niños como a los miembros de la comunidad educativa en un esfuerzo conjunto por entender, valorar y reforzar los derechos campesinos; al trabajar en grupo y exponer lo aprendido, los niños y sus familias fortalecieron su sentido de pertenencia y solidaridad, siendo este resultado fundamental para el fortalecimiento de la identidad campesina en el contexto escolar, ya que muestra cómo la escuela puede ser un espacio de reflexión y acción comunitaria que contribuye a la construcción de una identidad compartida y activa frente a los desafíos. A continuación, se exponen los resultados de dichas actividades:

En el anexo D, se puede observar los procesos desarrollados como actividades de seguimiento, donde se evidencia cómo se promovió la identidad cultural campesina, la soberanía alimentaria, el reconocimiento de derechos y el rol de la escuela en la transmisión de estos valores en contextos rurales. Como primera actividad a analizar se encuentra la identidad cultural campesina, la cual es entendida en el presente estudio como la relación directa de la comunidad con la tierra y las prácticas que estructuran la vida cotidiana, como la música, la gastronomía y las celebraciones locales (Dias *et al.*, 2016). Para los niños y niñas, participar en actividades relacionadas con la identidad campesina, como la coreografía de música parrandera, les permitió sumergirse en sus raíces y comprender mejor su papel dentro de una comunidad que valora la historia y las tradiciones; por esta razón se considera que a través de la música como parte esencial de las festividades campesinas, los estudiantes aprenden que sus costumbres y formas de expresión tienen un valor profundo que fortalece su sentido de

pertenencia y orgullo (Soto & Martínez, 2020). La actividad, en última instancia, logró que los niños pudieran reconocer y apreciar su cultura como un aspecto fundamental de su identidad personal y comunitaria. Una madre de familia, además del orgullo y la emoción, expresó que: "Es bueno que la escuela promueva estos temas, porque así los niños crecen con más conciencia de sus derechos y su cultura" (Anexo F).

De esta forma, se concluyó que el impacto de estas actividades lleva a los niños y las niñas a pensarse no solo como individuos, si no que les permite fortalecer el sentido de comunidad; así, los ensayos y presentaciones de la música parrandera ayudaron a los estudiantes a experimentar lo que significa ser parte de una cultura campesina, viviendo la alegría y la camaradería propias de las celebraciones rurales; pudiendo decir que estas actividades les enseñan que ser campesino no es una ocupación, sino un estilo de vida arraigado en prácticas culturales y de resistencia. Sobre esto Coronado (2023) indica que en el ambiente escolar, los niños y las niñas desarrollan un orgullo que desafía la percepción de que la cultura rural es "antigua" o menos relevante frente a las influencias urbanas que observan en su entorno; de este modo, la actividad permitió fortalecer en ellos una actitud de resistencia y respeto hacia sus raíces, reforzando su identidad cultural en un contexto cambiante (ver figura 9).

Por otro lado, la soberanía alimentaria, otro pilar central del proyecto que subraya el derecho de las comunidades a decidir sobre su sistema alimentario, promoviendo alimentos que reflejen su cultura y sus necesidades (Sepúlveda, 2015), se abordó en esta etapa con la preparación de alimentos tradicionales para el Día de la Antioqueñidad —como mazamorra, bolis y yogurt de frutos y leche— lo que les permitió conectar con sus tradiciones culinarias y comprender que estos saberes tienen un valor que trasciende la simple alimentación; esta actividad reforzó en ellos la importancia de preservar sus prácticas alimentarias, especialmente en un mundo cada vez más dependiente de alimentos industrializados; al elaborar recetas con ingredientes locales, los estudiantes aprenden que la soberanía alimentaria es una forma de proteger su cultura y un acto de resistencia ante influencias externas; así, la preparación de estos alimentos se convierte en una vía para fortalecer su autonomía y valoración de sus recursos, al tiempo que les permite realizar acciones concretas que, en este caso, tuvieron que ver con la selección de las recetas y apuesta por alimentos locales.

Figura 9

Actividades de Seguimiento



Nota: se evidencia la vinculación de diversos actores de la comunidad educativa. Fotos Duban Arboleda, 13 de septiembre.

Así, se da cuenta de que el aprendizaje sobre la soberanía alimentaria involucró también a sus familias, quienes compartieron recetas tradicionales y enseñaron a los niños el valor de los alimentos locales; la transmisión de estos conocimientos de generación en generación permitió fortalecer el vínculo comunitario, ya que los niños comparten luego lo aprendido con sus compañeros y en sus hogares (Caranqui, 2024). Pudiendo entenderse que este accionar no solo consolida el rol de la escuela como un espacio de formación cultural, sino también como un escenario de formación política, donde los niños aprenden que los alimentos y técnicas de preparación de sus familias son una expresión de su autonomía y patrimonio cultural que merece ser protegido; siendo los espacios de trasmisión un lazo que une a las familias y fomenta la cohesión comunitaria en torno a sus tradiciones alimentarias. En los espacios de encuentro familiar en torno a las recetas es importante reconocer también que para los niños y niñas esto está atravesado por una emotividad que favorece la trasmisión y conservación de saberes. Una estudiante participante lo describe así: “Mi mamá todos los días hace arepas. Ella cocina el maíz, lo muele y asa las arepas. Yo le pido un pedacito de masa y me hago una arepita pequeñita.” (Anexo D).

Por ende, autores como Vergara & Villagran (2015) ratifican que ser sujeto de derechos implica que los niños y sus familias comprendan que su cultura y vida campesina son dignas de

protección y reconocimiento; de este modo, la presente PACDH introdujo a los estudiantes en el conocimiento de sus derechos campesinos, permitiéndoles ver que no solo tienen deberes, sino también derechos específicos que protegen su cultura, su acceso a la tierra y su posibilidad de vivir de acuerdo con sus tradiciones.

Finalmente, a través de la elaboración de textos sobre sus vivencias y reflexiones a partir de las actividades realizadas, los estudiantes pudieron evidenciar los aprendizajes apropiados durante el proceso en relación con los derechos campesinos. En términos legales, este proceso ofreció a los niños una comprensión temprana de que su estilo de vida campesino está respaldado por marcos normativos, lo que fortalece su autoestima y los motiva a proteger su identidad cultural en el futuro (FAO, 2023). Así, ser reconocidos como sujetos de derechos impulsó en ellos el deseo de ser agentes activos en la defensa de su cultura.

Arias (2014) expone que la escuela se convierte en un espacio de gran potencial para la formación en derechos y en la revitalización de prácticas identitarias; ya que las actividades desarrolladas, como las exposiciones, muestran a los estudiantes que el aula es un lugar donde su cultura y derechos pueden explorarse y valorarse; este proceso formativo permitió que los estudiantes pudieran conectar el conocimiento académico con su realidad cultural, dotándolos de herramientas para ser ciudadanos informados y defensores de su propia cultura. Se pudo apreciar de este modo que la escuela, en este sentido, contribuyó a que los niños se vean a sí mismos como sujetos activos en su comunidad y se sientan responsables de preservar sus tradiciones; en uno de los escritos un estudiante expresó que “Nosotros somos muy importantes porque cultivamos alimentos que nos aportan beneficios a nosotros y a los demás” (Anexo D), evidenciándose que esta perspectiva de aprendizaje es la responsable de estimular una conciencia crítica en los estudiantes y el liderazgo en su entorno, las cuales serán fundamentales en su vida adulta.

No obstante, el enfoque desarrollado en la PACDH planteó desafíos para la participación de las comunidades, ya que, en el ámbito escolar, adaptar los contenidos para incluir los saberes rurales y campesinos representa un reto para que los niños se sientan reflejados en su educación. Para este caso, la participación activa de los padres y otros miembros de la comunidad mostró que ello es clave para que las actividades tengan un impacto real y duradero en los estudiantes y para que la escuela, al facilitar esta interacción, logre que las familias y la comunidad en general también se involucren en el proceso formativo de los niños, creando una red de apoyo que refuerza la identidad campesina y así, construir un sentido de responsabilidad

compartida que beneficia tanto a los estudiantes como a la comunidad, fortaleciendo la cultura rural.

De esta manera las actividades de seguimiento se consideran efectivas al momento de promover la identidad cultural campesina, el conocimiento sobre soberanía alimentaria y el reconocimiento de los derechos de los niños y sus familias al identificar que estas fortalecieron en los estudiantes su sentido de pertenencia y los incentivaron a proteger y valorar su herencia cultural; de la consideraciones anteriores se puede evidenciar que la escuela emerge como un espacio crucial para el desarrollo de una conciencia de derechos y de prácticas identitarias, brindando a los estudiantes y a la comunidad herramientas para resistir ante modelos externos que pueden amenazar su modo de vida; siendo la escuela el espacio propicio para permitir que los niños comprendan que sus tradiciones y derechos son valiosos y que tienen el poder de contribuir a su preservación (Magendzo, 2011); así, la educación se convierte en una herramienta fundamental para la defensa de sus derechos y la revitalización de su cultura campesina, asegurando la continuidad de sus prácticas y saberes locales.

Estrategia de disseminación de los resultados de sistematización de la PACDH

Se consideró necesario, luego de los procesos de implementación y seguimiento a la PACDH, realizar una socialización de la intervención con la comunidad educativa que diera cuenta del cumplimiento de cada uno de los objetivos, de los escenarios que se abren en torno a la vinculación de distintos sectores de la comunidad y de las posibilidades pedagógicas que se presentan para que la IE pueda seguir socializando y fortaleciendo la apropiación de los derechos del campesinado como elemento que apunte al fortalecimiento del PEI de la institución acorde con su misión de formar personas autónomas, reflexivas, insertos en un contexto de ruralidad.

Figura 10

Acciones de Socialización PACDH



Nota: Socialización de la PACDH con la comunidad educativa. foto de Cristian Morantes, 14 de noviembre de 2024

En este proceso, la actividad central se concretó en un encuentro que congregó personas de distintos sectores de la comunidad como estudiantes, madres, docentes, rector, un miembro de la tercera edad y con el acompañamiento de los estudiantes participantes en la experiencia (ver figura 10). Durante la presentación los y las estudiantes participantes tuvieron un papel activo dando cuenta de sus experiencias, percepciones y reflexiones. Luego de la socialización los asistentes hicieron una retroalimentación en la que concordaron en lo novedoso, pertinente y significativo de la intervención. A continuación, se describe el análisis de dicha encuesta: (Anexo D).

Como primera medida se indica que la intervención educativa fue calificada como "muy buena" o "buena" por la mayoría de los participantes, destacando el impacto positivo que generó en la comunidad educativa; reflejada en la necesidad percibida de abordar temas como los derechos campesinos, lo que coincide con las observaciones de Soto & Martínez (2020), quienes señalan que estas reflexiones son clave para la resignificación de las prácticas culturales, esta acción es condensada en la siguiente frase expuesta por un docente: "cuando yo escuchaba a don Pedrito y veía las fotografías y lo que explicaba la profesora Yaquelín con la experiencia con los niños" (hablando de la implementación de la propuesta) "... es volver nuevamente a la tierra...y depende de nosotros como educadores, como estudiantes, como

comunidad volver a recobrar esos saberes que nos ponen en conexión con la tierra...” por otro lado, se expone que las respuestas de los docentes, que en este caso imparten el área de ciencias sociales en la institución, enfatizaron la relevancia de promover espacios de diálogo que fortalezcan la identidad campesina en el aula; siendo esta reforzada por los padres de familia que participaron en las actividades, quienes destacaron su importancia para transmitir valores culturales a las nuevas generaciones; de esta consideración se predice que la valoración general confirma la alineación de las actividades con los objetivos pedagógicos propuestos.

En relación con la reflexión sobre los derechos campesinos, el 90% de los encuestados consideró este tema "muy relevante". Tanto los docentes (ver figura 11), como los estudiantes identificaron que la inclusión de estos temas en el currículo puede fortalecer el sentido de pertenencia y empoderamiento en las comunidades rurales; de este modo, las respuestas coinciden con el marco teórico planteado por Linares (2022), quien subraya que el reconocimiento de los derechos campesinos fomenta un diálogo crítico entre la escuela y su contexto local; por ende, la investigadora expresa que esta reflexión es esencial para que los estudiantes comprendan su papel en la sociedad como sujetos de derechos. Los padres destacaron que este enfoque ayuda a sus hijos a entender su relación con el territorio y la comunidad.

Figura 11

Reflexión sobre el campesinado y sus derechos.

2. Reflexión sobre el Campesinado y los Derechos

- ¿Cree que es importante reflexionar sobre los derechos de las comunidades campesinas en la institución educativa? *Sí, ¿Por qué? Es necesario dignificar la fuerza social del campesinado colombiano desde el reconocimiento de sus derechos humanos básicos fundamentales, desde que la sociedad y el estado han de hacer, de en la constitución y la aplicación de políticas públicas.*

Un aspecto destacado por la encuesta fue la conexión entre la educación y la soberanía alimentaria; el cual se evidencia en que más del 85% de los encuestados, incluidos los estudiantes y padres de familia, manifestó interés en promover esta temática desde la escuela y, según los testimonios de los docentes, las actividades prácticas como la visita a los huertos escolares, ayudaron a los niños a entender la importancia de los sistemas agrícolas sostenibles; percibiéndose que esta acción refuerza los postulados de Altieri & Toledo (2011), quienes consideran la soberanía alimentaria como una herramienta clave para garantizar la seguridad alimentaria y la sostenibilidad en comunidades rurales. Una docente señaló que es importante

que en el colegio se siga promoviendo la soberanía alimentaria “Cultivando las huertas escolares para promover una alimentación saludable.” (Anexo F).

Igualmente, en cuanto a la preservación de la identidad cultural también fue reconocida como un elemento esencial, encontrando que casi un 80% de los encuestados, especialmente los padres y los líderes comunitarios, resaltaron la necesidad de incluir prácticas culturales locales en las actividades escolares; coincidiendo estas respuestas con la perspectiva de Giménez (2021), quien señala que la identidad cultural debe entenderse como una construcción dinámica que integra valores y tradiciones locales reconociendo la importancia de transmitir saberes intergeneracionales y reconociendo el rol que tienen las familias en este proceso.

Entre las actividades más valoradas estuvieron los talleres literarios y culinarios, que integraron saberes locales y promovieron la reflexión sobre tradiciones campesinas, de este modo los estudiantes destacaron las actividades creativas, como la elaboración de relatos sobre la vida en el campo, mientras que los padres resaltaron la pertinencia de los talleres culinarios para fortalecer los lazos familiares, por tal razón, un padre de familia expone: "estas actividades nos hacen recordar de dónde venimos y la riqueza de nuestra cultura" (Anexo F), siendo esta una percepción validadora de las estrategias pedagógicas activas propuestas en el marco del PACDH, además, los docentes expresaron que estas actividades permitieron un aprendizaje más cercano y significativo para los estudiantes.

En cuanto a la continuidad de la intervención, casi el 95% de los encuestados, incluidos todos los docentes, manifestó su interés en replicar actividades similares en el futuro; la investigadora expresó que estos espacios no solo fortalecen la identidad cultural, sino que también promueven aprendizajes significativos; siendo esta acción un reforzador de la importancia de incorporar este tipo de proyectos en las estrategias educativas de largo plazo, como lo sugieren Arias (2014) y Magendzo (2011). Los padres también señalaron que este tipo de iniciativas promueve el trabajo en equipo entre la escuela y la comunidad, generando un mayor compromiso colectivo. Cercanía que se ha venido perdiendo por las mismas dinámicas educativas actuales que han desvinculado a las comunidades de muchos de los procesos escolares.

Otra consideración analizada, fue el papel de la comunidad educativa destacada por varios participantes, especialmente los docentes y líderes comunitarios, quienes consideraron que su integración es fundamental para el éxito de estas iniciativas. El acompañamiento de las familias también se resalta al entenderla como fundamental en los procesos formativos de los y

las estudiantes. A propósito, una de las estudiantes asistentes desde su cercanía con el proceso de intervención al ser hermana de una de las participantes mencionó que: "...digamos que también yo hice como parte de ese proceso porque ella me pedía ayuda a mí y yo aprendí muchas cosas que estando en décimo no sabía...ellos aprendieron y nosotros en la casa como padres y hermanos también aprendimos" (Anexo F).

Un tema crítico identificado en la encuesta fue el desconocimiento sobre los derechos campesinos en el ámbito escolar que, vista por los docentes, esta falta de información limita la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su realidad; subrayando de esta forma la necesidad de incluir estos derechos en el currículo, tal como lo plantea Linares (2022).

Por su parte la diversidad cultural fue reconocida como una fortaleza por los participantes, quienes sugirieron que las escuelas rurales deben ser espacios de intercambio intercultural; un docente mencionó que la diversidad en las aulas puede ser un motor para reflexionar sobre las prácticas culturales y los derechos colectivos, esta visión coincide con las propuestas metodológicas basadas en la interculturalidad crítica, descritas en el marco teórico del PACDH; igualmente, los líderes comunitarios también señalaron que la diversidad fomenta la creatividad y el respeto mutuo entre los estudiantes.

Dentro de las posibilidades que se encuentra en la intervención, se expone que las propuestas como las ferias gastronómicas y los huertos escolares fueron vistas como oportunidades para fortalecer la identidad cultural y la soberanía alimentaria, siendo de consideración de los docentes que estas actividades permiten a los estudiantes experimentar y aprender de manera práctica.

El involucramiento de las familias fue mencionado como uno de los mayores logros de la intervención, ya que las madres y padres señalaron que las actividades les permitieron reconectarse con sus tradiciones y compartirlas con sus hijos propiciando la valoración positiva de los mismos y transmitiendo ese sentir. Para fortalecer este aspecto un miembro del grupo de la tercera edad propone fortalecer los espacios de huerta escolar con la vinculación de las familias: "Por ejemplo, iniciando a los muchachos en el cuidado de la naturaleza. Que ellos vinieran a trabajar con los estudiantes." (Anexo F). Involucramiento que también fue visto como una herramienta para fortalecer la relación entre la escuela y el hogar, creando un entorno más cohesionado y participativo.

La reflexión crítica y el empoderamiento de los estudiantes también fueron identificados como logros significativos. Los talleres literarios y de discusión se apreciaron como una ayuda para que los niños pudieran pensar de manera más profunda su rol en la comunidad. Esto crea un reto para los docentes e invita a replantearse aquellas relaciones verticales que por mucho tiempo han dado sustento a las dinámicas escolares, limitando el pensamiento crítico y reflexivo que les permita ser más propositivos y activos en la apropiación de sus derechos. Además, está alineada con la propuesta de Magendzo (2011) de construir sujetos de derechos mediante ejercicios pedagógicos contextualizados.

Se expone, además, que la efectividad de las metodologías activas fue ampliamente reconocida, especialmente por los docentes, ya que, según ellos estas estrategias conectan el aprendizaje escolar con las realidades locales, fomentando un aprendizaje significativo. Esta consideración fue expuesta por una docente la cual señaló: "Cuando los niños ven que lo que aprenden está relacionado con su vida diaria, se motivan más", (Anexo F).

Impacto de la PACDH

El impacto de la PACDH en la Institución Educativa Rural Labores ha sido significativo en varios niveles; en primer lugar, ha promovido una conciencia profunda entre los estudiantes sobre su identidad cultural campesina, fortaleciendo su sentido de pertenencia a su grupo comunitario y el valor de sus prácticas tradicionales. Esta experiencia educativa ha empoderado a los niños y niñas al reconocer que sus saberes y costumbres tienen un rol importante en la sociedad, así mismo, el proyecto también ha impactado en el entorno familiar y comunitario, invitando a los padres a participar en actividades pedagógicas y en el intercambio de saberes, lo que ha reforzado los lazos intergeneracionales y promovido una mayor cohesión social.

Desde el punto de vista educativo, la PACDH ha demostrado que la escuela puede ser un espacio de aprendizaje activo y contextualizado, permitiendo que la comunidad campesina vea reflejados sus valores y cultura en el currículo; ha contribuido a una educación más inclusiva, respetuosa de las realidades locales y adaptada a las necesidades de los estudiantes en su contexto rural; y ha incrementado el interés de los estudiantes por participar en actividades que valoren y preserven su identidad campesina, fortaleciendo de esta manera la soberanía alimentaria a través del cultivo en el huerto escolar y la práctica de recetas tradicionales, las cuales contribuyen a una alimentación saludable y culturalmente significativa.

Fortalezas y debilidades de la PACDH

La PACDH mostró diversas fortalezas, entre ellas, el uso de metodologías activas e innovadoras que colocaron a los estudiantes en el centro del proceso de aprendizaje; este enfoque les permitió sentir que sus saberes, prácticas y experiencias son valoradas en la escuela, generando un aprendizaje significativo y promoviendo la autoestima y liderazgo. Además, la cercanía posibilitada por el rol de docente y por el ser campesina, permitió tener acceso permanente al grupo focalizado y a sus vivencias, favoreciendo la observación e intercambio permanente de experiencias, apreciaciones y reflexiones; de igual manera ese mismo rol facilitó la adaptación de una necesidad de aprendizaje a estrategias metodológicas que reconocieran estilos y objetivos de aprendizaje, contenidos, actividades, métodos de enseñanza, entre otros. Esto último reforzado con los aprendizajes adquiridos durante el proceso de formación de la Maestría en Educación y Derechos Humanos a través de contenidos y reflexiones que fueron una motivación para pensar prácticas educativas con contenidos emancipatorios desde y con las comunidades.

En el plano institucional y comunitario se contó con la colaboración activa de docentes, padres de familia y miembros de grupos comunitarios que apoyaron directa o indirectamente el proceso y contribuyeron con el éxito de las actividades, aportando sus saberes y apoyando en temas logísticos. Se resalta el apoyo desde la parte directiva de la IE desde donde existe el interés de iniciar y dar continuidad a procesos escolares que proyecten la institución educativa y promuevan la vinculación de esta con la comunidad.

Sin embargo, también se identificaron áreas de mejora, como la necesidad de más recursos para consolidar las prácticas agroecológicas en la institución y espacios para desarrollar las actividades de cocina, así como una mayor vinculación de las familias en el proceso educativo de sus hijos, debido a las mismas dinámicas, condiciones geográficas, de infraestructura y comunicación de la región que dificultaron los encuentros con padres y madres para su vinculación más cercana durante todo el proceso. De igual manera se encontró cierta dificultad en el proceso de socialización con la comunidad educativa debido a las dinámicas escolares que no permitieron espacios suficientes para socializar de manera más profunda. No obstante, el entusiasmo y disposición de los estudiantes y el apoyo de la institución educativa permitieron que estas dificultades se afrontaran positivamente, dejando un aprendizaje valioso para futuras intervenciones.

En conclusión, la PACDH logró que los estudiantes comprendieran mejor el valor de su identidad campesina, la importancia de la soberanía alimentaria y el reconocimiento de sus derechos como campesinos, siendo este proceso enriquecedor tanto para los niños como para sus familias, quienes lograron reflexionar sobre sus prácticas cotidianas y la relevancia de preservarlas en un contexto en el que las tradiciones campesinas enfrentan grandes desafíos; así mismo, la continuidad de este proyecto tiene el potencial de revitalizar la identidad de las futuras generaciones y garantizar que los estudiantes valoren su entorno y participen activamente en la construcción de una comunidad más cohesionada y consciente de sus derechos.

Recomendaciones y continuidad:

Para fortalecer el impacto y la sostenibilidad de la PACDH, se recomienda implementar algunas mejoras. En primer lugar, es fundamental continuar involucrando a las familias y líderes comunitarios de manera activa, a través de talleres, reuniones y eventos que refuercen el sentido de pertenencia y compromiso hacia la escuela y la comunidad. Para este propósito se sugiere realizar campañas de sensibilización sobre los derechos campesinos, especialmente para que los padres comprendan el valor educativo y cultural de estos derechos y cómo afectan el bienestar de sus hijos; además, sería beneficioso incrementar el acceso a recursos pedagógicos y materiales, incluyendo herramientas y adecuación de espacios más apropiados para el huerto escolar y la cocina, lo cual permitiría realizar actividades de mayor envergadura y continuidad.

Desde el PEI de la institución y buscando sostener la experiencia a largo plazo, se sugiere identificar más directamente la población como campesina y hacia ello enfocar la misión y visión. Esto permitirá incluir en el currículo estrategias de vinculación de los derechos campesinos, implicando la formación de docentes para que ello tenga repercusiones en los saberes, metodologías y metas de formación. Finalmente, se expone la necesidad de la vinculación de la IE a una red de escuelas rurales que comparta experiencias de PACDH permitiendo intercambiar prácticas efectivas, superar desafíos comunes y promover una educación rural más conectada y sólida.

El desarrollo de la PACDH abre puertas para la realización de trabajos futuros que permitan una expansión y continuidad del proyecto. Para ello se sugiere desarrollar nuevas unidades didácticas centradas en la identidad campesina, la soberanía alimentaria y los derechos campesinos, reconociendo que estas unidades pueden incluir temas de agroecología,

economía solidaria y ecoturismo, alineándose con los intereses y necesidades de la comunidad rural; así mismo, se pueden integrar elementos de tecnología y multimedia para facilitar el aprendizaje y la difusión de saberes, y fomentar en los estudiantes habilidades digitales que se complementen con su formación cultural y agroecológica.

También se propone realizar estudios de seguimiento que evalúen el impacto de la PACDH a lo largo del tiempo, analizando los cambios en la percepción de identidad y derechos campesinos entre los estudiantes y sus familias; siendo estos estudios los que permitirán identificar áreas de mejora y ajustar el enfoque de la intervención para que responda a nuevas necesidades y desafíos; por último, se sugiere expandir el alcance del proyecto hacia otras instituciones rurales de la región, promoviendo la colaboración entre escuelas y creando redes de apoyo para la revitalización de la cultura campesina y el fortalecimiento de los derechos campesinos en la educación; para de esta forma ayudar a construir una identidad campesina colectiva que empodere a las comunidades y les permita enfrentar los desafíos actuales con una base educativa y cultural sólida.

Finalmente, y como recomendación central y situada para la continuidad de la PACDH, se tiene el fortalecer el componente de agroecología en el currículo escolar, integrando prácticas de soberanía alimentaria en las actividades cotidianas del huerto y en el consumo de alimentos. De acuerdo con esto se encuentra una oportunidad a través del Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) de la institución desde su línea de huerta escolar, cuyo objetivo principal es la producción y proceso de hortalizas. Esto crea la posibilidad de vincular prácticas de soberanía alimentaria que permita una visión más integral y crítica de la alimentación mediante la vinculación de sabedores locales, el uso de semillas, abonos orgánicos y técnicas ancestrales, el conocimiento de los ciclos de producción y abarcado todos los procesos, entre los que se incluye preparación del terreno, siembra, cosecha, preparación y consumo solidario. Todo esto desde un enfoque de derechos campesinos, aspecto que no ha sido lo suficientemente abordado desde las prácticas escolares y sobre lo cual podrían surgir procesos de resistencia que posicionen a los estudiantes y comunidades como actores activos en la búsqueda y consolidación de sus derechos.

Conclusiones de la PACDH

En el presente título se exponen las principales conclusiones que surgen del desarrollo de la PACDH:

Como primera medida, se expone que la Propuesta de Acción para una Cultura de los Derechos Humanos (PACDH) ha cumplido los objetivos de revitalización de la identidad cultural campesina y de la soberanía alimentaria en los estudiantes de segundo grado de la Institución Educativa Rural Labores, ya que este proceso educativo permitió que los niños y niñas comprendieran y valoraran su papel como miembros de una comunidad campesina, promoviendo el sentido de pertenencia hacia su entorno; de este modo, a través de actividades didácticas, los estudiantes han experimentado un aprendizaje significativo, entendiendo y valorando sus raíces, lo cual también fortalece el vínculo con su comunidad y resalta el papel de la escuela como un espacio de resistencia cultural y de construcción de derechos.

Uno de los ejes principales de la PACDH fue la identidad cultural campesina, la cual representa un conjunto de valores, prácticas y tradiciones que definen la vida en el territorio y fomentan la cohesión comunitaria; en este sentido, el proyecto incentivó actividades que permitieron a los estudiantes expresar y entender el significado de ser campesino creando un sentido de pertenencia reflejado en las actividades diarias de los niños, quienes luego de procesos de acercamiento y reflexión reconocen prácticas campesinas como parte de su identidad. En particular, la participación en actividades en las que indagaron y dieron sentido a sus tradiciones tales como entrevistas a sus familiares y adultos del grupo de la tercera edad, les permitió a los estudiantes experimentar, de forma práctica, lo que significa ser campesino en su cotidianidad.

De igual forma, las actividades desarrolladas en la unidad didáctica centradas en la soberanía alimentaria permitieron definirla como un derecho esencial para las comunidades campesinas relacionado con la producción local y la conservación de prácticas agrícolas sostenibles; los y las estudiantes participaron en talleres culinarios donde elaboraron recetas tradicionales con ingredientes locales, promoviendo la conexión entre la agricultura y la alimentación familiar; esta experiencia fortaleció el aprecio de los estudiantes por los saberes gastronómicos campesinos y la importancia de una alimentación saludable; además, permitió a los niños y las niñas entender cómo las prácticas alimentarias tradicionales no solo proveen

sustento, sino que también son una manifestación cultural valiosa y acto de resistencia que merece ser conservada y respetada.

En cuanto a la dimensión de ser sujeto de derechos, la PACDH promovió la comprensión de este concepto entre los estudiantes, especialmente al abordar la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales, la cual fue adoptada por la Asamblea General de la ONU el 17 de diciembre de 2018. Dado que los estudiantes exploraron los derechos a la identidad cultural y la soberanía alimentaria, pudieron darse cuenta de que ser campesino implica también el reconocimiento social y legal de su rol en la sociedad; este aspecto ha sido crucial para los niños y las niñas, quienes ahora perciben el ejercicio de sus derechos como un componente fundamental de su identidad campesina; de este modo se puede ver que el empoderamiento a través de esta comprensión contribuyó a que los estudiantes asuman un rol más activo en su comunidad.

Así, se percibe que las categorías sujeto de derecho, identidad cultural y soberanía alimentaria, se articulan en un marco educativo que promueve el empoderamiento comunitario y la transformación social, siendo estas dimensiones integradas mediante un enfoque pedagógico crítico que ofrece a los estudiantes y sus familias herramientas para reflexionar sobre su papel en la sociedad, fortalecer su cultura y exigir el respeto por sus derechos. De esta manera, la PACDH no solo contribuye al desarrollo de competencias académicas, sino que también sienta las bases para la construcción de una ciudadanía activa y consciente en contextos rurales.

Otro aspecto relevante en el desarrollo de la PACDH es su abordaje sobre la función de la escuela en la formación de derechos y en la revitalización de prácticas identitarias. En este caso, a través del modelo pedagógico Escuela Nueva, se promovió un aprendizaje que integra los saberes locales de una manera viva, permitiendo que los estudiantes comprendan su cultura y entorno; esta orientación permite que la propuesta de acción, no solo se limite a la enseñanza de contenidos teóricos, sino que los estudiantes puedan ver la escuela como un espacio donde se valoran y preservan sus tradiciones, por ende, la participación activa de la comunidad en algunas actividades promovió un sentimiento de identidad compartida, aunque se requieren mayores esfuerzos para lograr la integración completa de las familias en el proceso.

Fortalezas de la PACDH

Una de las principales fortalezas del estudio radica en el acceso directo de la docente a los estudiantes, lo cual permitió una implementación efectiva de la PACDH en el contexto rural de la IER Labores; siendo esta proximidad facilitadora de la identificación de las características individuales y grupales de los estudiantes y promotora de una relación de confianza que fortaleció la disposición de los participantes hacia las actividades propuestas. Sobre esto autores como Magendzo (2011) indican que la interacción cercana entre educadores y estudiantes es clave para el desarrollo de competencias críticas y reflexivas, ya que facilita la expresión e intercambio de ideas y puntos de vista haciendo de los contenidos algo más significativo; este vínculo contribuyó a que las actividades diseñadas respondieran de manera precisa a las necesidades del grupo, logrando un impacto educativo más profundo.

Por otro lado, se evidencia que la cualificación derivada de la Maestría en Educación y Derechos Humanos representa otra fortaleza significativa, ya que los conocimientos adquiridos permitieron enriquecer las habilidades docentes para validar y adaptar este tipo de contenidos mediante el diseño de estrategias que trascendieron la enseñanza tradicional; este proceso de cualificación permitió no solo facilitar aprendizajes significativos en los estudiantes, sino también reflexionar sobre su propia práctica y adaptarse a las demandas educativas específicas del contexto rural.

Igualmente, se expone que el diseño metodológico del estudio, basado en un enfoque participativo, destaca como una fortaleza importante, ya que la integración activa de los estudiantes y la comunidad educativa permitió validar contenidos no solo desde el ámbito académico, sino también desde las experiencias y saberes locales; este enfoque aseguró que las estrategias propuestas fueran pertinentes y culturalmente relevantes, lo que facilitó la apropiación de los aprendizajes por parte de los participantes; además, la metodología fomentó la creatividad y la autonomía en los estudiantes, quienes se convirtieron en agentes activos de su propio proceso educativo, enriqueciendo el impacto de la PACDH en términos de formación integral.

Otra fortaleza clave del estudio es su capacidad para articular la enseñanza de derechos humanos con la revitalización de la identidad cultural campesina y la soberanía alimentaria; ya que las actividades diseñadas permitieron a los estudiantes conectar los contenidos escolares con sus realidades locales, fomentando un aprendizaje significativo; siendo los talleres culinarios y literarios, por ejemplo, los que ofrecieron a los estudiantes una experiencia práctica

que no solo reforzó su conocimiento de los derechos, sino que también destacó la importancia de preservar y valorar las tradiciones campesinas; este enfoque integral garantiza que los aprendizajes adquiridos tengan una aplicación directa en sus vidas y comunidades.

Cabe destacar también el acompañamiento continuo de la docente durante el desarrollo de la PACDH, lo que constituye una fortaleza importante, ya que permitió un monitoreo constante del proceso de aprendizaje y facilitó la identificación de áreas de mejora en tiempo real; siendo la observación participativa y el uso de diarios de campo los que sirvieron como herramientas clave para documentar y evaluar los avances, asegurando que las actividades propuestas mantuvieran su relevancia y efectividad a lo largo del tiempo. Este seguimiento personalizado fortaleció el impacto del estudio, ya que los ajustes realizados en función de las observaciones garantizaron que las necesidades de los estudiantes fueran abordadas de manera oportuna.

Por último, la formación de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes se destacan como una de las fortalezas más relevantes del estudio, ya que, a través de las actividades propuestas, los estudiantes no solo adquirieron conocimientos sobre derechos humanos y prácticas culturales, sino que también desarrollaron habilidades para analizar y cuestionar las influencias externas que afectan su entorno, favoreciendo su formación como agentes de cambio dentro de sus comunidades y fortaleciendo su sentido de identidad y su capacidad para defender sus derechos; esta combinación de aprendizaje práctico y crítico subraya la efectividad de la PACDH como una herramienta educativa integral y transformadora. De esta forma, se concluye que la PACDH promovió un enfoque pedagógico crítico que integra saberes locales con perspectivas contemporáneas de derechos humanos.

Debilidades de la PACDH

Una de las principales debilidades identificadas en la implementación de la PACDH tuvo que ver con la socialización, pues en un inicio se planteó hacerlo con todo el cuerpo docente y sólo se logró vincular a unos pocos. Por su parte se ha evidenciado una limitada formación docente en enfoques críticos de derechos humanos, pues aunque el proyecto logró resultados significativos, la falta de una capacitación más amplia para el manejo de temáticas relacionadas con los derechos campesinos y pedagogías críticas, se ve como una limitante a la hora de hacer una integración más sólida de dichos derechos en el currículo escolar, representando un desafío para la construcción de procesos más sólidos y sostenibles.

Relación Entre Educación y Derechos Humanos

La PACDH establece una relación intrínseca entre educación y derechos humanos al utilizar la escuela como un espacio para promover la identidad cultural y el reconocimiento de los campesinos como sujetos de derechos. A través de esta, se evidenció cómo las prácticas pedagógicas pueden ser un medio efectivo para fomentar el conocimiento y la apropiación de derechos en contextos rurales, donde las desigualdades históricas y la falta de acceso a oportunidades educativas han marginado a estas comunidades. Este enfoque no solo permitió a los estudiantes reflexionar sobre su papel dentro de su entorno, sino que también fortaleció su autoestima y sentido de pertenencia, lo que es esencial para ejercer y defender sus derechos.

La relación se consolidó mediante actividades diseñadas para conectar los derechos humanos con la vida cotidiana de los estudiantes; de esta manera, los talleres culinarios, literarios y agroecológicos fueron espacios donde se vinculó el aprendizaje con las realidades locales, demostrando que los derechos no son conceptos abstractos, sino prácticas que se materializan en el acceso a la tierra, la soberanía alimentaria y la preservación de tradiciones; este enfoque integrador subrayó que la educación no solo se trata de adquirir conocimientos académicos, sino también de formar ciudadanos críticos capaces de comprender y transformar su contexto social en función de los principios de justicia e igualdad.

El marco teórico de la PACDH, apoyado en autores como Magendzo (2011), fortalece la idea de que los derechos humanos deben ser la base de cualquier práctica educativa transformadora; en este sentido, el proyecto logró posicionar la educación como un derecho en sí mismo, pero también como un vehículo para garantizar otros derechos fundamentales; además, la escuela fue concebida como un espacio de resistencia cultural y de formación para la ciudadanía activa, donde se abordaron las necesidades específicas del campesinado desde una perspectiva crítica que fomentó el empoderamiento y la participación comunitaria en la defensa de sus derechos.

Por otro lado, se evidencia que la maestría cursada por la docente contribuyó de manera significativa a fortalecer la relación entre educación y derechos humanos, al proporcionar los fundamentos teóricos y prácticos necesarios para diseñar e implementar la PACDH; siendo este programa de formación facilitador de la integración entre conocimientos en pedagogía crítica y derechos humanos como elementos clave para contextualizar y adaptar las estrategias educativas a las necesidades específicas de la comunidad rural. Adicionalmente, la maestría brindó herramientas para analizar las normativas nacionales e internacionales sobre derechos

campesinos y su aplicación en el ámbito educativo, lo que enriqueció el enfoque del estudio y potenció su impacto.

El diseño metodológico y la capacidad reflexiva adquirida en la maestría fueron determinantes para articular las categorías de derechos humanos, soberanía alimentaria e identidad cultural en un enfoque pedagógico integrador; esto permitió que las actividades no solo cumplieran con los objetivos académicos, sino que también promovieran una transformación social significativa; por ende, se reconoce que la formación en el programa reforzó las habilidades de la docente para validar contenidos desde un enfoque crítico, asegurando que estos respondieran tanto a las necesidades educativas como a los derechos de los estudiantes y sus comunidades.

De las anteriores consideraciones se concluye que la PACDH desarrollada en la IER Labores representa un esfuerzo significativo por integrar educación y derechos humanos en contextos rurales, destacando la importancia de la escuela como un espacio para fortalecer la identidad cultural campesina y la soberanía alimentaria; de este modo a través de un enfoque participativo e inclusivo, se lograron avances en la apropiación de derechos por parte de los estudiantes, quienes reflexionaron sobre su papel en la comunidad y la relación entre sus prácticas culturales y los principios de justicia social.

Finalmente, el proceso contribuyó a la cualificación de la docente, demostrando cómo las pedagogías críticas pueden transformar la educación rural en una herramienta de empoderamiento y resistencia cultural. Así, la PACDH se posiciona como un modelo replicable para otras comunidades, subrayando la necesidad de un mayor compromiso institucional para garantizar la continuidad y el impacto a largo plazo de estas propuestas educativas integrales.

Referentes Bibliográficos

- Aguilar, F. L. (2020). *PLAN INTEGRAL DE SEGURIDAD Y CONVIVENCIA CIUDADANA 2020-2020 Belandía*. <https://seguridadyjusticia.antioquia.gov.co/wp-content/uploads/PISCC/PISCC-2020-2023-BELMIRA-min.pdf>
- Alcaldía de Belmira. (2022). *PLAN DE DESARROLLO MUNICIPAL 2020-2023 "Belmira es tiempo de volver a avanzar"*. https://www.antioquiadatos.gov.co/wp-content/uploads/2022/07/PLANES_DE_DESARROLLO/Belmira.pdf
- Altieri, M., & Toledo, V. (2011). *La Revolución Agroecológica en América Latina -rescatar la naturaleza, asegurar la soberanía alimentaria y empoderar al campesino*. <https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag->

104576/3.%20La%20revoluci%C3%B3n%20agroecol%C3%B3gica%20en%20Latinoam%C3%A9rica%20(M%20iguel%20Altieri%20y%20Victor%20Toledo).pdf

Arias, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012* [Maestría, Nacional]. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52109>

Battyhány, K., Bidaseca, K., & Vommaro, P. (Eds.). (2023). *Buen vivir y saberes locales: Sistemas andinos y agroecología*. CLACSO.

Caranqui, L. I. (2024). *Identidad cultural y su relación con la vida comunitaria de los estudiantes de la UECIB 16 de noviembre, Guamote*. [masterThesis, Riobamba: Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13560>

Cogollo, S. N., & Durán, N. M. (2021). Situación sociopolítica de los campesinos del altiplano del oriente antioqueño. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1 (Enero-junio)), 193-217.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2018). *Colombia Acuerdo de Paz. Obtenido de 168 Período de Sesiones* [Text].

https://www.youtube.com/watch?v=OiQmukZpluA&t=0s&index=15&list=PL5QlapyOGhXtsMXZJufgB9OeUbP6_I5Gk

Contreras, S. (2012). Saber campesino: Otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(1), 367-381. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100023>

Coronado, S. (2023). Campesinos al derecho: Movilización legal por la tierra y trabajo en Colombia. *Revista latinoamericana de derecho social*, 36, 107-134. <https://doi.org/10.22201/ij.24487899e.2023.36.17877>

Devine, J. A., Ojeda, D., Yie Garzón, S. M., Devine, J. A., Ojeda, D., & Yie Garzón, S. M. (2020). Formaciones actuales de lo campesino en América Latina: Conceptualizaciones, sujetos/as políticos/as y territorios en disputa. *Antipoda. Revista de Antropología y Arqueología*, 40, 3-25. <https://doi.org/10.7440/antipoda40.2020.01>

Días, A. A., Soares, M. do C. de M. S., & Oliveira, M. R. de A. (2016). Niños Campesinos: La invisibilidad al reconocimiento de un sujeto de derecho. *Revista Psicología Política*, 16(37), 379-396.

FAO, O. de las N. U. para la A. y la A. (2018). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Campesinos y de Otras Personas que Trabajan en las Zonas Rurales* | FAO [Gubernamental]. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/family-farming/detail/es/c/1197484/>

- FAO, O. de las N. U. para la A. y la A. (2023). *Acto legislativo 01 de 2023—Por medio del cual se reconoce al campesinado como sujeto de especial protección constitucional.* | FAOLEX. <https://www.fao.org/faolex/results/details/es/c/LEX-FAOC222396/>
- Galeano, E. H. G. (2022). *Análisis de la avifauna en un bosque andino fragmentado para evaluar el potencial de aviturismo en Belmira (Antioquia)* [Maestría, Instituto Tecnológico Metropolitano].
https://repositorio.itm.edu.co/bitstream/handle/20.500.12622/5994/Edwar%20H%20Guar%C3%ADn_.2023.pdf?sequence=6
- García, F. (2019). (*Patrimonio, turismo y publicidad*). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana.
<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/4883/EI%20paisaje%20en%20antioquia.pdf?sequence=1>
- Gimenez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Gilberto Giménez Montielol* [Intersecciones - Capacitación Cultural - Dirección General de Vinculación Cultural- Secretaría de Cultura]. <http://vinculacion.cultura.gob.mx/capacitacion-cultural/intersecciones/vol-5-6>
- Giménez, G. (2021). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen I*. ITESO.
- Gobernación de Antioquia. (2024a). *Belmira*. Gobernación de Antioquia.
<http://antioquia.gov.co/index.php/belmira>
- Gobernación de Antioquia. (2024b). *CORREGIMIENTO LABORES – Corregimientos de Antioquia*. <https://corregimientos.antioquia.gov.co/corregimiento-labores/>
- IE rural Labores. (2023). *PEI Proyecto Educativo Institucional IE rural Labores*.
- IE rural Labores. (2024). *Encuesta escolar 2024*.
- Linares, J. A. (2022). *El campesino como sujeto de especial protección en el ordenamiento jurídico colombiano* [Master thesis, Universidad Santo Tomás].
<https://repository.usta.edu.co/handle/11634/48440>
- Magendzo, A. (2011). Una propuesta de un currículum en competencias genéricas e indicadores de logro para la formación de un sujeto de derechos: Desarrollo y complejidades. *Fundación IDEAS*, 15.
- Meza, C. L. (2015). *Campesinos, ¿sujetos de derechos colectivos?* [Master thesis, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/2199>
- Montenegro, H. C. (2016). Ampliaciones y quiebres del reconocimiento político del campesinado colombiano: Un análisis a la luz de la Cumbre Agraria, Campesina, Étnica y Popular (Cacep). *Revista Colombiana de Antropología*, 52(1), 169-195.
<https://doi.org/10.22380/2539472X7>

- Muñoz, L. M., & Robles, M. C. (2022). *Un Estado Idealista: Los Campesinos como sujetos de derecho de especial protección constitucional* [Maestría, El Bosque].
<https://hdl.handle.net/20.500.12495/11458>
- Otero, D. E. B. (2022). Evaluación para la implementación de un modelo etnoeducativo para el autorreconocimiento y revitalización cultural de la población Zenú de los barrios el mamón y el roble del municipio de Momil. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(3), Article 3. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i3.2529
- Palacio (Director). (2016, diciembre 12). *LABORES BELMIRA- ANTIOQUIA* [Video recording].
<https://www.youtube.com/watch?v=DJRtmMApADs>
- Peña, C. M. (2014). Conocimiento escolar y saberes campesinos. Encuentros y desencuentros en la escuela rural. *Praxis Pedagógica*, 14(15), Article 15.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.103-123>
- Pineda, E. C. (2022). Derechos campesinos en Colombia: Tensiones y debates frente al desarrollo y la sustentabilidad en el periodo 2000-2014. *Revista Kavilando*, 14(2), 256-271. <https://doi.org/10.69664/kav.v14n2a7>
- Pinheiro, L. (2020). Pedagogías Senti-pensantes e Revolucionárias na práxis educativo-política dos movimentos sociais na América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 80, 269-290. <https://doi.org/10.17227/rce.num80-10794>
- Portillo, A., & Paradeta, M. (2017). Educación campesina o educación para los campesinos. *Novapolis*, 11, Article 11.
- Ríos, J. (2023). *Reconocimiento político y disputas por el significado de lo campesino. Movimiento campesino en Colombia 2013-2019* [Maestría, Rosario].
<https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/40237>
- Rueda, D., & Londoño. (2003). *Con negros, minas y un bello paisaje, se hizo la historia colonial de Belmira, 1650-1850*. Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.
https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/9954/1/UniversidadDeAntioquia_2007_NorteDesarrolloRegional.pdf
- Salazar, A., & Cogco, A. (2021). SABERES RURALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO: SIGNIFICADOS COMUNITARIOS EN EL NORESTE DEL PAÍS. *Revista de Ciencias Sociales*, 172, Article 172. <https://doi.org/10.15517/rcs.v0i172.49938>
- Sepúlveda, Á. A. R. (2015). Estado del arte sobre la escuela rural: Una perspectiva desde los vínculos entre escuela y comunidad. *Itinerario Educativo*, 29(65), Article 65.
<https://doi.org/10.21500/01212753.1704>

- Soto, O. H., & Martínez, E. (2020). Espacio rural e implicaciones territoriales de la acción estatal: Identidad, persistencia y derechos campesinos en Malargüe, Argentina. *Eutopía. Revista de Desarrollo Económico Territorial*, 17, Article 17.
<https://doi.org/10.17141/eutopia.17.2020.4391>
- Torres, J. T., & Vargas, C. (2017). *Imaginarios de pueblo y ciudad en jóvenes del municipio de Belmira (Antioquia)*. <http://hdl.handle.net/10656/5198>
- Vázquez, A., Ortiz-Torres, E., Zárate-Temoltzi, F., & Carranza-Cerda, I. (2013). La construcción social de la identidad campesina en dos localidades del Municipio de Tlaxco, Tlaxcala, México. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 10(1), 01-21.
- Vergara, N. M., & Villagran, N. A. (2015). *Propuesta de un sistema de generación de energía eléctrica en base a nuevas tecnologías energéticas, para reducir los costos por consumo eléctrico durante los periodos de horario punta Caso: Empresa Lavandería V&C*.
<http://repositoriobibliotecas.uv.cl/handle/uvsc1/638>
- Williamson, G., Torres, T., & Castro, Y. (2017). Educación rural: Proyecto Educativo Institucional desde un enfoque participativo. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 49, 01-16.

Anexos

Anexo A

Caracterización Socioeconómica y Cultural de las y los Estudiantes del Grado Segundo.

Caracterización socioeconómica y cultural de las y los estudiantes del grado segundo.

Datos personales:

Nombres y apellidos:	
Edad y fecha de nacimiento:	
Lugar de nacimiento:	
Gustos e intereses:	

Datos familiares:

Nombre de los padres:	
Cuidadores:	
Personas con las que vive:	Nº _____ Parentesco:
Vereda o sector donde vive:	

Actividades económicas:

¿La casa en la que vive la familia es propia o alquilada y cuánto llevan viviendo ahí?	
¿La casa cuenta con lote o finca? (seleccione una de las respuestas y responda la pregunta correspondiente). Las actividades económicas pueden ser ganadería, cultivos, cría de cerdos, recolectores, etc.	Sí: ¿Qué actividades económicas se realizan en ella?
	No. ¿Qué actividades económicas realiza la familia?
¿En su casa tienen huerta? (seleccione una de las respuestas y responda la pregunta correspondiente)	Sí: ¿Qué cultivos tiene?
	No: ¿Por qué la familia no tiene huerta?
¿Qué alimentos de los que consume la familia se producen en el hogar o en la región?	
¿Con qué frecuencia consume la familia alimentos procesados y cuáles?	
¿Con qué actividades del hogar colabora?	

Identidad cultural: (responder o seleccionar una o más respuesta sí lo considera necesario)

¿Se identifica con algún grupo poblacional?	Indígena, campesino o campesina, afrodescendiente, urbano, ninguno, otro:
¿Qué tradiciones culturales practica su familia?	Fiestas y celebraciones, relatos y leyendas, creencias religiosas, comidas tradicionales, otras:
¿Qué actividades culturales y artísticas le gustaría aprender o practicar más?	Música, danza, tejido, costura, cultivos, cocina, juegos de mesa, otros:
¿Qué platos considera tradicionales?	
¿Qué le gusta de vivir en el campo?	
¿Qué actividades le gustaría que se realizaran en el colegio para fortalecer las tradiciones de la comunidad?	

Anexo B

Planeación Unidad Didáctica.

TÍTULO:	LOS CAMPESINOS SOMOS IMPORTANTES Y TENEMOS DERECHOS.
MUNICIPIO	BELMIRA, ANTIOQUIA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA	IER LABORES, SEDE PRINCIPAL
GRADO	SEGUNDO
DOCENTE	YAQUELÍN HIGUITA
DURACIÓN	3 MESES

IDENTIFICACIÓN:
<p>Las comunidades campesinas a partir de su relación con el territorio y otras fuentes de conocimiento han consolidado unas prácticas y saberes enmarcados en lógicas comunitarias, locales, pausadas, que dan sustento a su identidad, constituyéndose en fuente de riqueza y como respuesta a los desafíos ecológicos, políticos y sociales a los que se enfrentan dichas comunidades. Muchas de estas prácticas y saberes se ven debilitados por la negligencia del Estado al momento de garantizar las condiciones de permanencia digna en los territorios y por la imposición del modelo neoliberal que atraviesa distintas esferas de la vida, llevando a los campesinos y campesinas al abandono o debilitamiento de sus formas de vida al percibirlos como poco prácticas o desvalorizadas en las dinámicas actuales de la sociedad.</p> <p>Estas circunstancias han llevado a que las comunidades campesinas sufran procesos de desarraigo o emprendan luchas por el reconocimiento. En el último caso estas disputas se han materializado en la creación de normas tanto en el orden nacional como internacional, tales como la aprobación de la Declaración de los Derechos del Campesinado por parte de la Asamblea General de las Naciones Unidas en el año 2018 y, en el caso del Estado colombiano, la declaración del campesinado como sujeto de derecho mediante acto legislativo 01 de 2023. Estas normativas abren</p>

escenarios de participación para las comunidades campesinas y crean el reto de apropiárselas y dotarlas de contenido.

En este contexto la escuela tiene la potencialidad de convertirse en un escenario de revitalización y resignificación de prácticas y saberes locales y comunitarios que, desde un enfoque de derechos, permitan la construcción de subjetividades críticas mediante la vinculación de niños y niñas a la vida política a través de la creación de espacios de aprendizaje y reflexión en los que puedan indagar por sus preferencias y posiciones frente a aquello que hace parte de su realidad.

Es por eso que surge esta unidad didáctica cuya intención es indagar y resignificar expresiones identitarias y prácticas de soberanía alimentaria de los campesinos y campesinas de la región como pretexto para promover los derechos de esta población y reflexionar sobre la importancia que ello tiene para los niños y niñas del grado segundo de la IER Labores del municipio de Belmira.

En términos pedagógicos la propuesta invita a una construcción activa del conocimiento permitiendo dar un rol protagónico a los estudiantes y posibilitando la creatividad, disfrute y apropiación, ya que parte de la motivación de niños y niñas; desde lo epistémico, la construcción del conocimiento parte de un abordaje crítico de la cultura el cual se da desde la escuela pero con una mirada puesta en las dinámicas territoriales y con reconocimiento de las características y necesidades de la comunidad mediante la vinculación y validación de los saberes locales a través de distintas personas y grupos; en términos políticos el proyecto tiene el potencial de permitir la reflexión, conocimiento y apropiación de los derechos de las comunidades campesinas a la luz de su realidad contextual.

La propuesta está dirigida a 14 estudiantes del grado segundo, 10 mujeres y 4 hombres con edades entre los 7 y los 12 años, habitantes de la zona rural del corregimiento de Labores del municipio de Belmira y veredas aledañas, cuyos padres, madres y cuidadores se dedican principalmente a labores agrícolas.

Este grupo se caracteriza por su inquietud frente al saber y su apertura a distintas actividades, lo que exige una constante búsqueda y actualización de estrategias de aprendizaje. De ahí que la metodología de proyectos sea muy pertinente, acomodándose a las necesidades educativas de los y las estudiantes y siendo acorde con el modelo Escuela Nueva que se trabaja en la Institución educativa.

PREGUNTA ORIENTADORA	
¿Cómo generar la apropiación de los Derechos de los Campesinos mediante la revitalización y reflexión en torno a prácticas locales en los estudiantes de la IER Labores?	
OBJETIVO GENERAL	
Analizar y promover las expresiones de identidad cultural y de soberanía alimentaria como punto de partida para reflexionar sobre el ser campesinos sujetos de derechos en los estudiantes de la comunidad de Labores del municipio de Belmira.	
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Identificar y promover las expresiones de la identidad campesina que se quiere preservar por parte de la comunidad del corregimiento de Labores, del municipio de Belmira. ✓ Indagar sobre las prácticas de soberanía alimentaria de la comunidad campesina del corregimiento de Labores, del municipio de Belmira. ✓ Reflexionar sobre el campesinado como sujeto de derechos y su relación con la identidad cultural y soberanía alimentaria. 	

EJECUCIÓN Y SEGUIMIENTO:	
Actividades previas:	Adecuación de espacios, aproximación con las familias y organizaciones de la comunidad, creación de grupos de trabajo, preparación de algunos alimentos en la casa y refrigerios en la escuela.
Implementación de la propuesta	Desarrollo de las actividades.
Actividades de seguimiento:	Exposición, participación en feria de emprendimiento, presentación de coreografía.
Entrega de producto:	Entrega de análisis de la experiencia a los miembros de la IE.

DISEÑO DE ACTIVIDADES

DERECHOS CAMPESINOS DE LA ONU ASOCIADOS AL PROYECTO.

<p>Artículo 1</p> <p>Definición de campesino</p> <p>1. Un campesino es un hombre o una mujer de la tierra, que tiene una relación directa y especial con la tierra y la naturaleza a través de la producción de alimentos u otros productos agrícolas. Los campesinos trabajan la tierra por sí mismos y dependen sobre todo del trabajo en familia y otras formas en pequeña escala de organización del trabajo. Los campesinos están tradicionalmente</p>	<p>Artículo 2,</p> <p>5. Los campesinos tienen derecho a la soberanía alimentaria, que comprende el derecho a una alimentación saludable y culturalmente apropiada, producida mediante métodos ecológicamente racionales y sostenibles, y el derecho a definir sus propios sistemas de alimentación y agricultura.</p> <p>Artículo 4,</p>	<p>Artículo 5</p> <p>1. Los campesinos tienen derecho a determinar las variedades de semillas que quieren plantar.</p> <p>2. Los campesinos tienen derecho a rechazar las variedades de plantas que consideren peligrosas desde el punto de vista económico, ecológico y cultural.</p> <p>3. Los campesinos tienen derecho a rechazar el modelo industrial de agricultura.</p>	<p>Artículo 3,</p> <p>4. Los campesinos tienen derecho a una alimentación adecuada, saludable, nutritiva y asequible y a mantener su cultura alimentaria tradicional.</p> <p>5. Los campesinos tienen derecho a consumir su propia producción agrícola y a utilizarla para satisfacer las necesidades básicas de su familia, y derecho a distribuir su producción agrícola a otras personas.</p>	<p>Artículo 9.</p> <p>1. Los campesinos tienen derecho al reconocimiento y la protección de su cultura y de los valores de la agricultura local.</p> <p>Artículo 12.</p> <p>3. Los campesinos, individual o colectivamente, tienen derecho a expresarse por conducto de sus costumbres y su idioma, cultura, religión, idioma literario y arte locales.</p>
---	---	---	---	---

<p>integrados en sus comunidades locales y cuidan el entorno natural local y los sistemas agroecológicos.</p>	<p>2. Los campesinos y su familia tienen derecho a trabajar su propia tierra y a obtener productos agrícolas, criar ganado, cazar, recolectar y pescar en sus territorios.</p>	<p>4. Los campesinos tienen derecho a conservar y ampliar sus conocimientos locales sobre agricultura, pesca y ganadería.</p> <p>7. Los campesinos tienen derecho a utilizar su propia tecnología o la tecnología que escojan guiados por el principio de proteger la salud humana y preservar el medio ambiente.</p> <p>8. Los campesinos tienen derecho a cultivar y desarrollar sus propias variedades e intercambiar, dar o vender sus semillas.</p>	<p>10. Los campesinos tienen derecho a vivir una vida saludable y no ser afectados por la contaminación de productos agroquímicos como los pesticidas y fertilizantes químicos.</p>	
---	---	--	---	--

CONTENIDOS TEMÁTICOS INTEGRADOS:			
¿Cuáles son los saberes y tradiciones culturales de mi comunidad?	¿Cuál es la importancia de la huerta casera?	¿Cuáles son las recetas tradicionales de mi comunidad?	¿Cuáles derechos tenemos como campesinos?
<p>Lengua castellana</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La entrevista. ✓ La descripción. <p>Ed. Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ritmos colombianos. <p>Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Tradiciones culturales de mi comunidad <p>Taller práctico: Coreografía.</p>	<p>Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La agricultura ✓ Procedencia de los alimentos <p>C. Naturales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Agricultura industrial. ✓ Agroecología. ✓ La huerta casera. ✓ Las semillas <p>Artística:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Formas y texturas. <p>Taller práctico: Siembra de plantas.</p>	<p>Tecnología:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Técnicas, medidas y artefactos de cocina. <p>C. Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Celebraciones y platos típicos de mi comunidad. <p>Lenguaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Texto informativo: la receta, <p>Ed. Artística.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El modelado. <p>Taller práctico: Elaboración del fogón de barro.</p>	<p>Lenguaje.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ El texto expositivo <p>C. Sociales</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Sujetos de derecho. ✓ Derechos de los campesinos. <p>Taller práctico: Preparación de empanadas.</p>

DOCENTE	AREAS	GRADO:	FECHA:	PERIODO:
Yaquelín Higueta Sepúlveda	Ciencias Sociales, Educación Artística Lengua Castellana	Segundo	Semana del 8 al 19 de julio.	Tercero
PREGUNTA ORIENTADORA.	¿Cuáles son los saberes y tradiciones que hacen parte de la identidad campesina de mi comunidad?			
OBJETIVO:	Identificar los saberes y tradiciones culturales que hacen parte de la identidad campesina de su comunidad.			
INDICADORES DE DESEMPEÑO:	<p>CONCEPTUAL: Identifico y describo algunos elementos que permiten reconocermelo como miembro de un grupo regional.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Uso diversas fuentes para obtener la información que necesito (entrevistas a mis familiares y profesores, fotografías, textos escolares y otros).</p> <p>ACTITUDINAL: Valoro las tradiciones culturales que existen en mi comunidad.</p>			
REFERENTES DE CALIDAD: Estándares, DBA, Lineamientos, Orientaciones	<p>Ciencias Sociales: Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.</p> <p>Lengua castellana: Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas.</p> <p>Educación artística: Identifico las posibilidades creativas de la técnica del modelado.</p>			

<p>CONTENIDO TEMATICO</p>	<p>Lengua castellana: La entrevista, La descripción.</p> <p>Ed. Artística: Ritmos colombianos.</p> <p>Ciencias Sociales: Tradiciones culturales de mi comunidad.</p>
<p>ACTIVIDADES:</p>	<p>Presentación del proyecto: Acuerdos, propuestas, definición del nombre y de las preguntas orientadoras, propuestas.</p> <p>Taller literario: Canción Toitico Bien Empacao de Katie James.</p> <p>Representación gráfica de lo que es ser campesino a partir de preguntas guiadas.</p> <p>Investigación y presentación de un elemento de la tradición cultural de la región traído de casa.</p> <p>Formulación de preguntas para aplicarlas a la tercera edad.</p> <p>Aplicación de la entrevista al grupo de la tercera edad.</p> <p>Taller práctico: Coreografía música parrandera.</p>
<p>RECURSOS:</p>	<p>Fichas impresas.</p> <p>Videos</p> <p>Televisor y computador.</p> <p>Elementos del hogar.</p>
<p>OBSERVACIONES: Reflexión pedagógica</p>	<p>La interacción con otros grupos permite establecer un diálogo intergeneracional que facilita la transmisión de saberes y legados culturales, los cuales han sido parte integral de la historia y la identidad de las familias. Estos saberes, a menudo enriquecidos por la experiencia de</p>

vida y la sabiduría acumulada, tienen un valor práctico y significativo en la vida cotidiana de las comunidades. Al compartir y discutir estas tradiciones y conocimientos, se fomenta un sentido de pertenencia y continuidad cultural que es esencial para el bienestar social.

En el caso de los adultos, su conocimiento y experiencia a menudo no son reconocidos en el ámbito escolar. Esto puede llevar a la desvalorización de su papel en el proceso educativo, relegando sus saberes a un plano secundario. Sin embargo, los espacios de diálogo intergeneracional permiten una justicia epistémica, ya que reconocen y validan estos saberes que han sido construidos a lo largo del tiempo. Al incluir las voces y perspectivas de los adultos en el proceso educativo, se enriquece el aprendizaje de los jóvenes y se fomenta un intercambio valioso entre generaciones.

Este reconocimiento no solo beneficia a los estudiantes, que pueden aprender de la riqueza cultural y la experiencia de sus mayores, sino que también empodera a los adultos al darles un lugar en el proceso educativo. Se convierte en una oportunidad para que las comunidades se reúnan, compartan y celebren sus tradiciones.

En definitiva, al promover el diálogo intergeneracional y validar los saberes de todas las edades, se crea un ambiente educativo más inclusivo y justo. Esto no solo enriquece el proceso de aprendizaje, sino que también fortalece la identidad cultural y el sentido de comunidad, asegurando que los legados culturales sean preservados y transmitidos a las futuras generaciones.

DOCENTE	AREAS	GRADO:	FECHA:	PERIODO:
Yaquelín Higueta Sepúlveda	Ciencias Sociales, Educación Artística Ciencias naturales	segundo	Quincena del 22 de julio al 2 de agosto.	Tercero
PREGUNTA ORIENTADORA.	¿Cuál es la importancia de la huerta para las familias campesinas?			
OBJETIVO:	Establecer la importancia de una alimentación saludable y del consumo de productos locales.			
INDICADORES DE DESEMPEÑO:	<p>CONCEPTUAL: Analizo y comparo las ventajas que tiene la implementación de una huerta en las familias campesinas.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Utilizo diversas formas de expresión (oral, escrita, gráfica) para comunicar los resultados de mi investigación.</p> <p>ACTITUDINAL: Valoro la importancia de la huerta en la alimentación y conservación de saberes en mi comunidad.</p>			
REFERENTES DE CALIDAD: Estándares, DBA, Lineamientos, Orientaciones	<p>Ciencias Sociales: Reconozco la interacción entre el ser humano y el paisaje en diferentes contextos e identifico las acciones económicas y las consecuencias que resultan de esta relación.</p> <p>Ciencias Naturales: Valoro la utilidad de algunos objetos y técnicas desarrollados por el ser humano y reconozco que somos agentes de cambio en el entorno y en la sociedad.</p>			

	Educación artística: Identifico las posibilidades creativas de la técnica del modelado.
CONTENIDO TEMÁTICO	<p>Ciencias Sociales: La agricultura y Procedencia de los alimentos</p> <p>Ciencias Naturales: Agricultura industrial, Agroecología, La huerta casera, Las semillas.</p> <p>Artística: Formas y texturas.</p> <p>Taller práctico: Siembra de plantas.</p>
ACTIVIDADES:	<ul style="list-style-type: none"> ● Taller literario, Canción La Semilla Nativa. Ofrenda de semillas. ● La agricultura y procedencia de los alimentos: Taller de cartografía ● Agricultura industrial vs agroecología. ● La huerta casera. Visita a don Pedro. ● Inventario de plantas de nuestra huerta y su uso. ● Taller artístico: Formas y texturas en las plantas. ● Taller práctico: Siembra de plantas.
RECURSOS:	<p>Fichas impresas.</p> <p>Video: Asquerosamente ricos y La semilla nativa.</p> <p>Televisor y computador.</p> <p>Huerta escolar.</p> <p>Macetas y semillas.</p> <p>Témperas y cartulina.</p>

	Semillas
OBSERVACIONES: Reflexión pedagógica	<p>Las comunidades son mapas vivos donde reposan los saberes construidos a lo largo de generaciones, reflejando la relación profunda y dinámica que sus miembros mantienen con el entorno. Estos saberes, que abarcan tradiciones, costumbres y prácticas, son el resultado de la interacción constante entre las personas y su contexto, y constituyen un patrimonio invaluable que merece ser reconocido y valorado.</p> <p>Desde una mirada crítica de la cultura, la escuela desempeña un rol fundamental al reconocer estas dinámicas comunitarias. En lugar de ser un espacio aislado, la institución educativa debe convertirse en un puente que conecte el conocimiento académico con las experiencias y saberes locales. Propiciar un diálogo de saberes implica fomentar un ambiente en el que se valoren tanto las contribuciones de la cultura escolar como las de la comunidad, creando así un espacio de aprendizaje inclusivo y enriquecedor.</p> <p>Este diálogo no solo enriquece el proceso educativo, sino que también ayuda a los estudiantes a entender su identidad y a desarrollar un sentido de pertenencia hacia su comunidad. Al integrar las experiencias de vida de los estudiantes con el currículo escolar, la educación se transforma en un proceso más significativo y relevante. Además, este enfoque promueve la crítica y la reflexión sobre los diversos aspectos de la cultura, lo que permite a los estudiantes cuestionar y reconfigurar su comprensión del mundo que les rodea.</p> <p>En resumen, al reconocer y valorar los saberes comunitarios, la escuela no solo enriquece la construcción y apropiación del conocimiento, sino que también contribuye a formar ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno, capaces de aportar a la diversidad cultural y social de sus comunidades.</p>

DOCENTE	AREAS	GRADO:	FECHA:	PERIODO:
Yaquelín Higueta Sepúlveda	Ciencias Sociales, Educación Artística Lengua Castellana Tecnología.	segundo	Quincena del 5 al 16 de agosto.	Tercero
PREGUNTA ORIENTADORA.	¿Cuáles son las recetas tradicionales de mi comunidad?			
OBJETIVO:	Indagar y apropiarse de costumbres y saberes tradicionales asociadas a la culinaria de la región.			
INDICADORES DE DESEMPEÑO:	<p>CONCEPTUAL: Identifico y describo algunas tradiciones y características socioculturales de mi comunidad.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Uso diferentes medios para acercarme al conocimiento y dar respuesta a mis inquietudes.</p> <p>ACTITUDINAL: Participo en actividades que expresan valores culturales de mi comunidad y de otras diferentes a la mía.</p>			
REFERENTES DE CALIDAD:	<p>Ciencias Sociales: Me reconozco como ser social e histórico, miembro de un país con diversas etnias y culturas, con un legado que genera identidad nacional.</p> <p>Educación artística: Identifico las posibilidades creativas de la técnica del modelado.</p>			

<p>Estándares, DBA, Lineamientos,</p> <p>Orientaciones</p>	<p>Lengua Castellana: Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades</p> <p>Tecnología: Identifico técnicas y artefactos creados por las personas para solucionar problemas cotidianos.</p>
<p>CONTENIDO</p> <p>TEMATICO</p>	<p>Tecnología: Técnicas y artefactos de cocina.</p> <p>C. Sociales: Celebraciones y platos típicos de mi comunidad.</p> <p>Lenguaje: Texto informativo: la receta.</p> <p>Ed. Artística: El modelado.</p> <p>Taller práctico: Elaboración del fogón de barro.</p>
<p>ACTIVIDADES:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo: Los puros criollos, la arepa. ● Inventario de utensilios de cocina tradicionales y su uso. ● Taller Secretos Para Contar: Técnicas de cocina. ● Recetas de la región. ● Investigación y escritura de recetas. ● Modelado: elaboración de figuras con masa y barro.
<p>RECURSOS:</p>	<p>Videos: Los Puros Criollos.</p> <p>Biblioteca Secretos Para Contar.</p> <p>Barro</p>

<p>OBSERVACIONES:</p> <p>Reflexión pedagógica</p>	<p>La posibilidad de que los estudiantes asuman un rol activo en la construcción de su conocimiento es fundamental para su aprendizaje. Al emplear una metodología activa, se les brinda la oportunidad de interactuar con diversas fuentes de información y experiencias, lo que favorece una comprensión más profunda de los contenidos. Este enfoque no solo estimula su curiosidad natural, sino que también les permite relacionar lo aprendido con su entorno y vivencias personales.</p> <p>A través de actividades prácticas y discusiones grupales, los estudiantes desarrollan un sentido de apropiación que va más allá de la mera memorización. Cada experiencia compartida y cada encuentro significativo se convierten en un peldaño que enriquece su aprendizaje.</p> <p>Además, al participar activamente en su proceso educativo, los niños desarrollan habilidades críticas como el pensamiento crítico, la comunicación y la resolución de problemas, que son esenciales en su formación como ciudadanos activos.</p> <p>En resumen, una metodología activa no solo facilita la adquisición de saberes, sino que también empodera a los estudiantes, haciéndolos protagonistas de su propio aprendizaje y fomentando una actitud positiva hacia el conocimiento.</p>
--	---

DOCENTE	AREAS	GRADO:	FECHA:	PERIODO:
Yaquelín Higueta Sepúlveda	Ciencias Sociales Lengua Castellana	segundo	Quincena del 19 al 30 de agosto.	Tercero
PREGUNTA ORIENTADORA.	¿Cuáles derechos tenemos los campesinos y campesinas?			
OBJETIVO:	Reconocer los derechos campesinos y comprender las implicaciones de asumirse como sujeto de derecho.			
INDICADORES DE DESEMPEÑO:	<p>CONCEPTUAL: Identifico mis derechos y deberes y los de otras personas en las comunidades a las que pertenezco.</p> <p>PROCEDIMENTAL: Organizo la información, utilizando cuadros, gráficas.</p> <p>ACTITUDINAL: Valoro aspectos de las organizaciones sociales y políticas de mi entorno que promueven el desarrollo individual y comunitario.</p>			
REFERENTES DE CALIDAD: Estándares, DBA, Lineamientos, Orientaciones	<p>Ciencias Sociales: Me identifico como un ser humano único, miembro de diversas organizaciones sociales y políticas necesarias para el bienestar y el desarrollo personal y comunitario; reconozco que las normas son acuerdos básicos que buscan la convivencia pacífica en la diversidad.</p> <p>Lengua Castellana: Elijo el tipo de texto que requiere mi propósito comunicativo</p>			

CONTENIDO TEMATICO	Lenguaje: El texto expositivo. C. Sociales: Los movimientos sociales y campesinos, Sujetos de derecho, Derechos de los campesinos. Taller práctico: Preparación de empanadas.
ACTIVIDADES:	Video: experiencia Vía Campesina. Análisis de los derechos campesinos de la ONU. Ejercicio de relación entre estos y las actividades trabajadas en clase. Elaboración de carteleras y exposiciones. Preparación de empanadas JAC
RECURSOS:	Videos Televisor Computador Utensilios de cocina Ingredientes de las empanadas.
OBSERVACIONES: Reflexión pedagógica	Podría pensarse que el abordaje de los derechos campesinos para los niños y niñas del grado segundo no está acorde con su edad e intereses, ya que este tema a menudo se asocia con conceptos complejos y situaciones sociales que pueden parecer lejanas a su realidad

cotidiana. Sin embargo, la experiencia demostró que, al limitar el tema a aspectos concretos de la identidad cultural y la soberanía alimentaria, y al integrar actividades prácticas y lúdicas, los estudiantes lograron conectar con el tema de manera significativa.

Al centrarse en la identidad cultural, los estudiantes pudieron explorar sus propias raíces y las tradiciones de su comunidad, lo que les permitió desarrollar un sentido de pertenencia y aprecio por su entorno. Las actividades prácticas, como la elaboración de recetas tradicionales o la visita a huertos, facilitaron un aprendizaje más tangible y relevante, permitiendo a los niños y niñas ver la relación directa entre la cultura campesina y su vida diaria. Estas experiencias les ofrecieron la oportunidad de interactuar con su entorno, fomentando la curiosidad y el deseo de aprender más sobre el origen de los alimentos y la importancia de la agricultura en su vida.

Además, al introducir el concepto de soberanía alimentaria, los estudiantes comenzaron a comprender la relevancia de elegir alimentos de calidad y sostenibles, así como el impacto de estas decisiones en su salud y en el medio ambiente. La combinación de estos temas con actividades prácticas hizo que los conocimientos se convirtieran en experiencias vivenciales, favoreciendo una apropiación más profunda de los contenidos.

En resumen, al presentar los derechos campesinos de una manera accesible y relacionada con su entorno, los estudiantes no solo se familiarizaron con conceptos importantes, sino que también desarrollaron un sentido crítico y reflexivo sobre su lugar en el mundo. Este enfoque permite desafiar la idea de que ciertos temas son demasiado complejos para los niños, demostrando que, con la metodología adecuada, incluso los temas más serios pueden ser entendidos y apreciados por los más jóvenes.

ACTIVIDADES DE SEGUIMIENTO

Se preparan las siguientes actividades para ser presentadas a la comunidad en el marco del Día de la Antioqueñidad.

Identidad: montaje y presentación de coreografía de música parrandera.

Soberanía alimentaria: muestra gastronómica en la feria del emprendimiento con la preparación de recetas con productos locales.

Exposición: A partir del trabajo realizado se selecciona un elemento trabajado: receta, actividad, alimento, fiesta, herramienta...y se escribe un texto para la exposición

ENTREGA DE PRODUCTO

Socialización de la experiencia con la comunidad educativa que da cuenta del proceso, reflexiones y recomendaciones en torno a la formación en derechos en la institución educativa.

Anexo C

Muestra de Algunos talleres para el desarrollo de las unidades didácticas.

Saberes culinarios de mi comunidad.

Objetivo: Explorar las experiencias personales y culturales de la comunidad en relación con los utensilios de cocina, promoviendo la reflexión sobre su significado en la vida cotidiana y en las tradiciones familiares.

Video: Los puros criollos, la arepa.

Respondo:

¿Qué puedo decir de la arepa?

¿Qué tipos de arepa hay?

¿cuál es el proceso de la arepa luego de desgranar el maíz?

Utensilios tradicionales de cocina.



Comentar: ¿Cuáles de estos elementos conozco? ¿Para qué sirven? ¿Dónde los he visto?

¿Cuáles usa mi familia?

Con ayuda de mi familia realizo las siguientes actividades.

- a. Averiguo el nombre de estos artefactos de cocina y hago una oración indicando su uso.
- b. Le pido a un familiar que seleccione uno de los artefactos que haya usado y que me cuente una anécdota relacionada con este. Escribo lo que me contó.
- c. Escribo el nombre de otros artefactos de cocina tradicionales.
- d. Averiguo las maneras de conservar los alimentos cuando no se tiene nevera.

Taller literario: La semilla nativa.

Objetivo: Comprender el valor de la agricultura campesina, fomentando la creatividad literaria de los participantes mediante el análisis e interpretación de canciones.



Soy la semilla nativa

Canción de Aterciopelados

Soy la semilla nativa

La del saber ancestral

Sembrada por campesinos

De manera natural

Comamos sabor regional

En olla comunal

Chatarra no orgánico sí

Que no sea artificial

Sembremos en nuestro jardín

La huerta personal Cuidemos nuestra
identidad

Con un Pacto Mundial

Desde el fogón te saludo

Que florezcan tus talentos

Soy la semilla nativa

El alimento local

No necesito toxinas

Ni la Multinacioal.



Actividades:

Interpretación de la canción. Comentarios.

Ritual de bendición de la semilla.

Preguntas para pensar en familia: ¿Le gusta la canción? Si, no, ¿Por qué? ¿Cuáles semillas de las que usa son nativas? ¿Qué ventajas y desventajas tienen las semillas nativas?

Taller literario

Toitico Bien Empacao

Katie James

La canción 'Toitico Bien Empacao' de Katie James es una invitación a reflexionar sobre la desconexión entre las personas y sus raíces culturales, especialmente en lo que respecta a la comida tradicional y la agricultura. A través de la letra, la artista plantea preguntas retóricas sobre el conocimiento que tiene la gente de los alimentos que consume y de los procesos que llevan esos alimentos desde la tierra hasta la mesa. La mención de platos típicos colombianos y elementos de la cocina tradicional, como el café, la arepa, el ajiaco y el chocolate, no...

letras*



1. Escucho la canción.
2. Con un compañero completo. Nos hacemos dictado de lo que falta en cada hoja.
(Existe hoja 1 y hoja 2)
3. Encuentro cinco rimas en la canción.
4. Escribo dos preguntas de la canción y las respondo.
5. Hago una lista de las palabras desconocidas.
6. Dibujo uno de los alimentos de la canción que me guste mucho y explico por qué me gusta.
7. ¿Cuál creo que fue la intención de la autora al escribir la canción?

Integración con el grupo de tercera edad.

Objetivo: Indagar por tradiciones y costumbres que hacen parte de la identidad campesina de los habitantes de la región.

1. Saludo y presentación de la actividad.
2. Interpretación de la canción Toitico Bien Empacado por parte de los estudiantes del grado segundo.
3. Entrevista: preguntas formuladas por los estudiantes con antelación.
 - a. ¿Cómo se preparan las tortas de choclo, los buñuelos y la natilla?
 - b. ¿Qué plantas tenían en la huerta?
 - c. ¿Cómo se vestían en su época?
 - d. ¿Qué trabajos hacían cuando eran niños?
 - e. ¿En qué preparaban los alimentos?
 - f. ¿Cómo se divertían cuando eran niños?
 - g. ¿Por qué se reza el rosario todos los días?
 - h. ¿Cómo celebraban la navidad?
 - i. ¿Qué utensilios de cocina utilizaban antes?
 - j. ¿Cómo eran las casas de antes?
 - k. ¿Qué herramientas utilizaban?
 - l. ¿Quiénes sabían coser y que cosían?
 - m. ¿Cómo se desplazaban antes?
 - n. ¿Qué fiestas celebraban?
4. Muestra de música parrandera por parte del grupo de la tercera edad.
5. Conversatorio en torno a la experiencia y compartir ofrecido por el grupo de la tercera edad.

Fotografías.



Derechos Campesinos de la ONU

Objetivo: Promover la comprensión de los derechos campesinos relacionados con la identidad cultural y soberanía alimentaria mediante la creación de carteleras informativas que resalten su importancia, promoviendo su apropiación, comunicación y defensa en su comunidad."

Vídeo sobre los derechos campesinos.

Analizar los derechos campesinos asociados al proyecto y resumirlos de manera conjunta.

Por grupos elaborar las carteleras y exponer.

Elaboración de empanadas.



Anexo D

Actividades de Seguimiento y Entrega a la Comunidad.

Estas actividades se diseñaron de acuerdo con cada categoría:

1. Derechos campesinos: Selección del tema y escritura del texto. (textos de la exposición)
2. Identidad cultural: Coreografía de música parrandera. Se desarrolló la guía, se hicieron ensayos y se hizo la presentación mostrada en el video.
3. Soberanía alimentaria: preparación de recetas con ingredientes tradicionales para la muestra gastronómica en el Día de la Antioqueñidad.

Todo el grado: bolis de leche y frutas de la región.

Sofía: Yogurt.

Guadalupe: mermelada de mora.

Estefanía: mazamorra.

La música Parrandera.

Observo la imagen e imagino:

- a. ¿Cómo se llama la agrupación musical?
- b. ¿Qué canción están tocando?
- c. ¿Cuál es la pareja que baila mejor?
- d. ¿Qué instrumento está tocando cada artista?

1. Escucho la lectura: “La música parrandera, la banda sonora de la fiesta decembrina” y justifico cada afirmación:

- a. La música parrandera es de origen campesino:



b. La música parrandera es festiva y picaresca.

c. "El Arruinao" realmente lo está.

Analizamos y comentamos la siguiente información:

<p>Este género musical de origen campesino es de carácter festivo y bailable y suele tocarse con guitarras, bajo, raspa y bongós, aunque el conjunto puede diversificarse.</p> <p>Este género es de carácter festivo, bailable, que privilegia temáticas picarescas y de doble sentido, como la canción El Arruinado de Gildardo Montoya.</p>	<p>Si hubieran huevos le fritaba uno Pero, ¿cómo hago si no hay manteca? Si hubiera quesito le daba un pedazo Pero, ¿pa' qué? si es que no hay arepa Si hubiera limón le hacía limonada Pero no puedo, no hay ni agüita Si tuviera arroz le daría almuerzo Pero no hay plato ni cucharita</p>
---	---

1. Dibujo los instrumentos musicales más destacados en la música parrandera.

Tarea: le pido a un familiar que me enseñe un fragmento de una canción parrandera y lo escribo. Le pregunto sí le gusta esta música y por qué. Registro la respuesta.

Exposición:

Exposición: Los Campesinos Somos Importantes y Tenemos Derechos.

Grado: segundo.



Presentación: en año 2018 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Declaración de los Derechos del Campesinado luego de muchos años de lucha de organizaciones campesinas. El estado colombiano mediante acto legislativo 01 de 2023 declara al campesinado como sujeto de derecho.

Este proyecto surge con el interés de promover y reflexionar sobre los derechos de las comunidades campesinas de los habitantes del corregimiento de Labores del municipio de Belmira mediante la revitalización de la identidad cultural y la soberanía alimentaria.



Algunas actividades realizadas fueron: Preparación de empanadas:



Elaboración del fogón y figuras con barro:



Encuentro con el grupo de la tercera edad:

Talleres literarios:



Semillas Nativas.



Los y las campesinas tenemos derecho a determinar las variedades de semillas que queremos sembrar. (Artículo 9)

A mí me gusta mucho la canción Soy La Semilla Nativa porque habla de las semillas que hemos cuidado por cientos de años los campesinos.

Estas semillas son muy importantes porque no necesitan químicos, se adaptan a este suelo y al clima y además son resistentes a las plagas.

Yo creo que los Campesinos debemos seguir cuidando estas semillas porque con ellas aportamos a la alimentación del mundo.

Daniela, 7 años.

El Maíz.

El maíz es un producto de origen americano. Existen más de 60 variedades de maíz. Este producto es muy importante ya que lo usamos en muchas de nuestras preparaciones.

En mi casa utilizamos el maíz para preparar arepas, tortas de chocolate y mazamorra.



Ana Sofía, 7 años.

Mi mamá todos los días hace arepas. Ella cocina el maíz, lo muele y asa las arepas. Yo le pido un pedacito de masa y me hago una arepita pequeñita.

Cuento: La huerta de la familia.

En una pequeña aldea, había una huerta abandonada que había pertenecido al abuelo de Sofía. La niña siempre había escuchado historias sobre la huerta llena de vida y color, pero ahora estaba llena de maleza y escombros.

Sofía decidió recuperar la huerta y con la ayuda de su familia comenzó a limpiar y sembrar de nuevo. Mientras trabajaba, descubrió una vieja llave escondida entre un árbol. La llave abrió una pequeña caja de madera que contenía las semillas de las plantas favoritas de su abuelo.

Sofía sembró las semillas y con el tiempo la huerta se transformó en un jardín vibrante y hermoso. Las flores atraían mariposas y abejas y la familia de Sofía disfrutaba de las deliciosas frutas y verduras que crecieron allí.

La huerta se convirtió en un símbolo de la conexión con la naturaleza y la memoria de los ancestros. Sofía, 8 años.



Don Pedro.



En Labores vive don Pedro. Don Pedro tiene una huerta con maíz, frijol, arveja, papa, ahuyama y otros alimentos. Don Pedro dice que el trabajo es la herencia que le dejaron los padres y que por eso él desde pequeño ha trabajado la tierra porque de ella viene todo lo que comemos. Dice también que ese ejemplo hay que dejárselo a los más pequeños. Lo que hace don Pedro es muy

importante porque él conserva las semillas, abona con abonos que él mismo prepara y produce la mayoría de alimentos para su hogar. Luis David, 9 años.

Las Empanadas



Este año aprendimos a preparar empanadas.

Para preparar las empanadas necesitamos: masa de maíz, sal, pechuga, cebolla, tomate, papa y aceite.

Lo primero es cocinar las papas, machacarlas y cocinar el pollo y desmecharlo, luego se hace el hogao y se mezcla todo. Aparte se hace la masa, se forman las arepitas, se rellenan con la mezcla y se fríen.

A mí me parece importante que en la escuela nos enseñen a preparar alimentos tradicionales, porque nos divertimos y aprendemos de nuestra comunidad. Salomé, 8 años.

Los derechos de los campesinos.



Los campesinos y campesinas somos personas alegres, sencillas, amables que nos gusta la tierra y la naturaleza.

En nuestra comunidad conservamos costumbres

como cultivar nuestra huerta, preparar arepas, frijoles y otros platos. También celebramos la navidad, el día del campesino y las fiestas de la trucha.

Nosotros somos muy importantes porque cultivamos alimentos que nos aportan beneficios a nosotros y a los demás. Es por eso que tenemos derecho a cultivar nuestras propias semillas, conservar nuestras costumbres y poder vivir en paz en nuestro territorio.

Juan Esteban, 12 años.

La Huerta

Las y los campesinos tenemos derecho a la soberanía alimentaria: producir alimentos sanos, culturalmente apropiados y con métodos sostenibles. (Artículo 2)

En mi casa hay una huerta, allí tenemos sembrado col, apio, cidrón, cebolla.

La huerta es muy importante porque en ella cultivamos los alimentos en familia. Yo creo que las familias debemos seguir cultivando los alimentos porque los de nuestra huerta son más sanos, no necesitan químicos y no dañan el medio ambiente. Mariana, 7 años.



La música parrandera.



Esta música fue creada por los campesinos que llegaron a la ciudad huyendo de la violencia o buscando empleo. Las letras de las canciones son graciosas, pícaras y festivas. La música parrandera es muy importante para que

las parejas salgan y se diviertan bailando. A mí me gusta porque es graciosa y divertida. Guadalupe, 8 años.



El fogón

El fogón de leña es muy importante en las casas campesinas porque alrededor de este se reúne toda la familia a hablar y calentarse.



Donde mi abuela hay un fogón de leña, allí ella prepara buñuelos, natilla, arepas, empanadas y mucho más.



A mí me gusta mucho el fogón de leña porque los alimentos se cocinan más rápido. Estefanía, 8 años.

Encuentro con los abuelos.



En el mes de Julio tuvimos un encuentro con el grupo de la tercera edad. Ellos nos contaron sobre los juegos, los trabajos, el vestuario y muchas cosas que hacían cuando eran pequeños. También nos enseñaron como se baila la música parrandera.

Con esta actividad aprendí que no debemos olvidar nuestras tradiciones porque nosotros somos esas semillas.

Por esos es bueno hablar con los abuelos para que nos enseñen todo lo que ellos saben.
Evelyn, 8 años,



Toitico bien empaao.



La canción Toitico Bien Empaoc de Katie James nos enseña la importancia de valorar la naturaleza, nuestros cultivos y la vida del

campo.

La parte que más me gusta dice así:

Y cuénteme qué sabe de su tierra
Cuénteme qué sabe de su abuela
Cuénteme qué sabe del maíz
¿O acaso ha olvidado sus antepasados y su raíz?

Andrés Felipe, 8 años.

La vida en el campo.

Yo toda la vida he vivido en el campo. En el campo podemos cultivar, ver animales, ver los árboles y las flores. Lo que más me gusta de vivir en el campo es que puedo sembrar, montar a caballo, tirar charco y jugar con barro. Jhoan, 10 años.



Feria gastronómica:



Estrategia de diseminación de los resultados.



Formato evaluación general de la propuesta:

Nombre: _____ Rol: _____

Evaluación General de la Intervención

¿Cómo calificaría la intervención educativa en general? (Muy buena / Buena / Regular / Mala / Muy mala)

¿Qué tan relevante considera que es para la comunidad educativa de Labores reflexionar sobre derechos campesinos? (Muy relevante / Relevante / Poco relevante / Nada relevante)

¿Cuál o cuáles de las actividades realizadas consideró más interesantes o significativas según el objetivo de la intervención?

2. Reflexión sobre el Campesinado y los Derechos

¿Cree que es importante reflexionar sobre los derechos de las comunidades campesinas en la institución educativa? ____ ¿Por qué?

3. Soberanía Alimentaria

¿Considera que es importante promover la soberanía alimentaria entre los estudiantes? ____
¿Por qué?

¿De qué manera se podría seguir promoviendo la soberanía alimentaria en la IE? _____

4. Identidad Cultural

¿Considera que la IER Labores está suficientemente involucrada en la preservación de las tradiciones culturales de la comunidad? (Sí / No / No estoy seguro)

¿Cree que es importante fortalecer las prácticas de identidad cultural desde la IE? (Mucho / Algo / Poco / Nada)

¿Qué actividades o procesos podrían fortalecer la identidad cultural en la comunidad educativa?

5. Continuidad y Futuro

¿Cree que sería beneficioso continuar con actividades similares en el futuro? (Sí / No / No estoy seguro)

¿Qué sugerencias tiene para mejorar futuras intervenciones educativas sobre los derechos de los campesinos, la identidad cultural y soberanía alimentaria? _____

¿Qué temas relacionados con los derechos campesinos, la identidad cultural y la soberanía alimentaria le gustaría que se abordaran en futuras actividades?

7. Percepción del Rol de la Comunidad Educativa

¿Qué papel cree que debe jugar la comunidad educativa en el conocimiento de los derechos campesinos, la preservación de la identidad cultural y la soberanía alimentaria?

¿Cómo cree que podrían aportar otros grupos de la comunidad con futuras intervenciones relacionadas con los derechos campesinos? _____

8. Comentarios Adicionales

¿Desea compartir algún comentario adicional sobre la intervención educativa?

Anexo E

Muestra Registro Diario de Campo

Diario de campo	
Fecha:	9 de julio
Hora de inicio: 10:a.m	Hora de finalización: 1:00 p.m.
Lugar: Salón de clases	
Recursos: televisor, ficha impresa, canción, cartulina, colores	
Actividad: Presentación del proyecto y acuerdos.	
Objetivo: socializar el proyecto y realizar los acuerdos y ajustes necesarios.	
Participantes: estudiantes del grado segundo y docente.	
Descripción y observación:	
<p>1. Presentación de la propuesta: Se presenta la propuesta a los estudiantes lo que crea muchas expectativas y entusiasmo.</p> <p>Según lo que se les explica en cuanto al objetivo del proyecto se les propone encontrar un nombre para el proyecto y surgen ideas como:</p> <p>Los derechos de los campesinos se respetan.</p> <p>Los campesinos mandan.</p> <p>Las actividades de los campesinos.</p> <p>Los campesinos cuidan el planeta.</p> <p>Los campesinos tienen que luchar.</p> <p>Se concreta en: Los campesinos somos importantes y luchamos por nuestros derechos.</p>	
<p>2. Representar un campesino: Para orientar la actividad de la representación se hacen las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Conocen a un campesino? <p>Respuesta: mis abuelos, mis papás, mis hermanos, unos vecinos, mi mamá fue campesina un tiempo, sólo mi papá.</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Por qué esas personas son campesinas?	

Guadalupe: Porque se trata de trabajar en el campo, sembrar cosas, trabajar en familia, tener tradiciones de campo.

Luis David. Porque pueden sembrar papa, cilantro, maíz.

Jhontatan: porque les gusta cultivar, convivir con la naturaleza.

Estefania: porque cuidan el planeta.

- ¿Por qué son importantes los campesinos en la sociedad?

Mariana: porque cuidan la naturaleza.

Jhonathan: porque cultivan el alimento.

- ¿Los campesinos deben tener algunos derechos especiales?

Jhonatan: que los respeten como son. Así como se visten porque hay gente que no los respeta como se visten.

3. Se definen unas preguntas orientadoras definidas con los y las estudiantes. Estas servirán de guía para adecuar los contenidos y actividades.

¿Qué es ser campesino y campesina?

¿Qué costumbres y tradiciones tenemos los campesinos?

¿Por qué somos importantes los campesinos y las campesinas?

¿Qué cultivamos los campesinos y las campesinas?

¿Cuáles derechos deberíamos tener los campesinos y campesinas y por qué?

Análisis e interpretación:

Los estudiantes identifican un valor del rol del campesino como cuidador de la tierra, productor del campo y como merecedor de unos derechos especiales. La propuesta presentada a los estudiantes genera entusiasmo al permitirles explorar la identidad campesina y los nombres planteados para el proyecto reflejan una conciencia sobre su papel en la sociedad. A través de preguntas orientadoras, los estudiantes identifican a campesinos en su entorno familiar y reconocen su importancia por su trabajo en el campo, el cultivo de alimentos y el cuidado del planeta. Las respuestas resaltan el valor de las tradiciones, la conexión con la naturaleza y la necesidad de respeto y derechos especiales.

Diario de campo	
Fecha:	10 de julio de 2024
Hora de inicio: 11:30	Hora de finalización: 1:30 p.m.
Lugar: Salón de clases	
Recursos: Guía de aprendizaje,	
Actividad: socialización de tarea.	
Objetivo: Identificar la comprensión y el aprecio por la identidad campesina a través de la colaboración familiar mediante la representación de sus elementos culturales, tradiciones y valores.	
Participantes: estudiantes del grado segundo y docente.	
Descripción y observación:	
<ul style="list-style-type: none"> - Revisión de tarea: con ayuda de los padres dibujar un elemento representativo de la identidad campesina. (vestuario, comidas, herramientas, música, celebraciones...) <p>¿Qué dibujo? Botas, sombrero, ruana, machete, maíz, papa, traje típico, azadón, tractor, buñuelos, música parrandera, fiesta, palín. Semillas.</p> <p>¿Quiénes les ayudaron? Tía, mamá, hermana, mamá, solo, mamá, mamá, mamá, mamá y tía, mamá, sólo, mamá, solo, tía, mamá.</p> <p>¿por qué es importante ese elemento?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Botas: para no mojarse y no chuzarse. - Sombrero: para protegerse del sol y la lluvia. Para no quemarse la cara. - Ruana: protegerse del frío y calentarse. - Machete: Para abrir caminos, cortar el pasto. Para cortar árboles. - Maíz: es muy delicioso y sirve para sopitas. La papa también queda deliciosa en las sopitas. - Traje típico: para épocas como la antioqueñidad. - Azadón: sembrar maíz y papa. - Tractor: hacer los surcos para sembrar. - Buñuelos: sirven para comer con natilla en diciembre. - Música: música parrandera. - Palín: sirve para cultivar papa y arrancarla. - El trabajo del campesino. <p>¿Qué aprendió con la actividad? Mariana; aprendimos a trabajar, ser campesinos, cuidar los animales. Luis David: sembrar, trabajar. Guadalupe: la identidad campesina se trata de recordar cosas que nosotros tuvimos, por ejemplo, ocasiones, costumbres, cosas que nos representen. Daniela: Aprendí a querer más a las plantas. Sofía: Los campesinos quieren cuidar nuestro planeta. Estefanía: aprendí a respetar los campesinos como son. Jhonatan: Aprendí a convivir con la naturaleza. Ana Sofía: los animales y las plantas son muy importantes.</p>	

Análisis e interpretación:

En las actividades se puede observar que para la comunidad campesina la identidad está representada en elementos como vestuario, alimentación, celebraciones y el trabajo agrícola, principalmente.

Las respuestas de los niños reflejan un entendimiento de la funcionalidad y el valor de estos elementos en la vida campesina, así como una valoración por el trabajo de los campesinos y su papel en la sociedad. Otro elemento que se puede identificar es la conciencia que hay en la relación de las y los campesinos con la naturaleza, entendiendo que su labor implica un cuidado del planeta.

Diario de campo

Fecha: 11 de julio

Hora de inicio: 9:00 Hora de finalización: 12: 15

Lugar: Salón de clases

Recursos: marcadores, tablero.

Actividad: formulación de preguntas.

Objetivo: Fomentar el diálogo intergeneracional y el entendimiento de la identidad cultural a través de la formulación de preguntas sobre tradiciones y costumbres, promoviendo en los niños del grado segundo el respeto y aprecio por su herencia cultural, al mismo tiempo que se fortalecen los lazos familiares y comunitarios.

Participantes: estudiantes del grado segundo y docente.

Descripción y observación:

Revisión de la tarea. ¿Qué me gustaría preguntarle a mi abuelito en relación con las tradiciones campesinas?

Mariana: comida y huerta, Ana Sofía: vestuario, cultivos. Daniela: en qué preparaban los alimentos, vestuario de la infancia. Felipe: cultivo, vestuario. Guadalupe: navidad, rosario. Luciana: utensilios de cocina, dormitorios, Estefanía: herramientas, costura. Sofía: música, vestuario, Jhonatan: vestuario, cultivar. Matías: navidad, desplazamiento. Salomé: fiestas y buñuelos. Luís David: fiestas. Evelyn: natiilla, buñuelos, arepas, quesitos.

Selección y organización del cuestionario:

- o. ¿Cómo se preparan las tortas de choclo, los buñuelos y la natilla?
- p. ¿Qué plantas tenían en la huerta?
- q. ¿Cómo se vestían en su época?
- r. ¿Qué trabajos hacían cuando eran niños?
- s. ¿En qué preparaban los alimentos?
- t. ¿Cómo se divertían cuando eran niños?
- u. ¿Por qué se reza el rosario todos los días?
- v. ¿Cómo celebraban la navidad?

- w. ¿Qué utensilios de cocina utilizaban antes?
- x. ¿Cómo eran las casas de antes?
- y. ¿Qué herramientas utilizaban?
- z. ¿Quiénes sabían coser y que cosían?
- aa. ¿Cómo se desplazaban antes?
- bb. ¿Qué fiestas celebraban?

Análisis e interpretación:

A partir de estas actividades se puede notar un interés de niños y niñas por ahondar en aspectos tradicionales de su comunidad, conocer y preservar su herencia cultural, así como un deseo de conectar emocionalmente con sus raíces familiares y comunitarias, entendiendo que a través del tiempo se han ido dando cambios.

Al formular preguntas sobre la alimentación, el vestuario, las festividades y la vida cotidiana de sus abuelos, los niños muestran una curiosidad por la historia que ha moldeado su identidad. Este deseo de aprender sobre cómo se preparaban alimentos típicos, cómo se celebraban ocasiones especiales y qué herramientas se utilizaban revela una valoración de las costumbres que han perdurado en el tiempo. Además, la diversidad de temas abordados indica que los niños aprecian diferentes dimensiones de su cultura, lo que contribuye al fortalecimiento de su sentido de pertenencia y a la construcción de una identidad cultural sólida.

Diario de campo

Fecha:	12 de julio
Hora de inicio: 10:00	Hora de finalización: 1:45
Lugar: Casa rosada	
Recursos: televisor, video beam, canción, encuesta.	
Actividad: Encuentro con el grupo de la tercera edad.	
Objetivo: Propiciar un espacio de encuentro con los adultos mayores indagando por sus experiencias y conocimientos sobre la identidad cultural y tradiciones y promoviendo el respeto, la escucha activa y el fortalecimiento de los vínculos intergeneracionales entre los niños y los abuelos.	
Participantes: estudiantes del grado segundo y docente. Faltó Luís David. Asistentes: 10 adultos y la coordinadora.	
Descripción y observación:	

El grupo de la tercera edad nos recibió en su sede. Se hizo la presentación del proyecto, se presentaron los participantes y los niños y niñas hicieron sus preguntas y las respuestas se dieron de manera libre y a modo de conversatorio.

Al final los integrantes de la tercera edad les enseñaron a los niños y niñas a bailar música parrandera.

Finalizada la actividad se recogen las percepciones de niños y niñas mediante estas dos preguntas:

¿Qué les llamó la atención de la actividad?

Sofía: a mí me llamó la atención que no usaban zapatos y que en una familia eran 11 hermanos.

Evelyn: Cuando celebraban diciembre que la pasaban muy bueno. Y los juegos.

Johan: que se vestían muy bien. Cuando trabajaban.

Ana Sofía: Lo del vestuario que les hacían los vestidos... ellos decían que les hacían los parchecitos bien bonitos.

Mariana: me gustó mucho cuando dijeron que tenía huerta porque es muy importante para comer.

Felipe: A mí me gustó cuando habló de las fiestas de la virgen del Carmen y lo de la natilla y los buñuelos.

Estefanía: dijeron que guardaban el maíz en los zarzos.

Salomé: A mí me gustó cuando estaban hablando de cómo hacían las arepas.

Mariangel: A mí me gustó cuando dijeron que se divertían mucho en la escuela.

Luciana: A mí me gustó cuando bailamos la canción. Me gustó mucho cuando dijeron que se divertían mucho en la escuela.

Guadalupe: El baile. Me gustó mucho bailar con ellos y también mucho lo de la vestimenta.

Juan Esteban: a mí me gustó cuando estaban hablando de cultivar alimentos porque sin eso no tuviéramos comida.

Daniela: a mí me gustó esa parte donde dijeron que la mamá le escondía los regalos del niño Jesús.

¿Cuáles de las tradiciones mencionadas por el grupo de la tercera edad me gustaría conservar y por qué?

Daniela: Sembrar porque nos gusta mucho y puedo aprender varias cosas.

Salomé: La huerta casera porque con esta nos ayudamos con los alimentos que sembramos y cultivamos.

Sofía: La huerta porque cultivamos nuestros propios alimentos sanos y sin químicos.

Johan: Cuando dijeron que hacían un fogón y hacían un círculo entero toda la familia y se calentaban y porque cuando podían un día de la semana se reunían.

Felipe: el cultivo es muy bueno porque del cultivo se saca la comida y también se saca la fruta.

Guadalupe: las tradiciones navideñas porque se comparte en familia.

Luciana: la navidad porque unen a las familias y se realizan actividades que involucran a los niños y los adultos. los cultivos porque podemos comer saludable.

Juan Esteban: porque hablan de cómo sembraban los cultivos y las semillas.

Ana Sofía: A mí me gustó más la parte cuando ellos hablaban del vestuario que la mamá les hacían los pantalones y los vestidos y también me gustó cuando ellos contaron que cómo eran las herramientas.

Mariana: me gustó porque tenían huerta y porque hacían trabajitos con tarritos.

Análisis e interpretación:

Las percepciones de los niños y niñas revelan la importancia del encuentro intergeneracional que enriquece tanto a los niños como a los integrantes de la tercera edad. La recepción cálida por parte de los mayores y el formato de conversatorio fomentan un ambiente de confianza que permite a los niños y niñas explorar y aprender sobre sus raíces culturales. Las percepciones de los niños destacan su curiosidad y asombro ante las vivencias de sus abuelos, especialmente en aspectos cotidianos como la vestimenta, las tradiciones navideñas y las prácticas agrícolas, lo que subraya su interés por conectar con la historia de su comunidad.

Se destaca también el deseo de mantener vivas prácticas que consideran importantes, como la huerta casera y las celebraciones familiares. Esto sugiere que los niños no solo están reconociendo el valor de estas tradiciones, sino que también están motivados para participar activamente en su preservación. En conjunto, la actividad no solo promueve el respeto y el aprecio por la cultura campesina, sino que también fortalece los lazos familiares y comunitarios, permitiendo que las nuevas generaciones se sientan parte de

un legado cultural significativo y validen el conocimiento que reposa en las personas de su comunidad.

Diario de campo	
Fecha:	16 de julio
Hora de inicio: 10: 00	Hora de finalización: 1:30
Lugar: Salón de clases	
Recursos: televisor, ficha impresa, canción, semillas.	
Actividad: Taller la semilla nativa	
Objetivo: Comprender el valor de la agricultura campesina, fomentando la creatividad literaria de los participantes mediante el análisis e interpretación de canciones.	
Participantes: estudiantes del grado segundo y docente.	
Descripción y observación:	
<p>- Revisión de la tarea: ensénele la canción a un familiar y hágale las siguientes preguntas:</p> <p>¿Le gustó la canción y por qué?</p> <p>Daniela: le preguntó a la mamá. Sí le gustó porque habla de la naturaleza.</p> <p>Ana Sofía: papá y mamá: sí porque dice la verdad... debemos comer muy natural sin nada de veneno y abonos químicos.</p> <p>Mariana: hermana. Sí porque habla de los campesinos y de las semillas que sembramos y consumimos.</p> <p>Salomé: mamá y mamita. Sí le gustó mucho porque habla de la semilla que sembramos los campesinos.</p> <p>Estefanía: mamá. Sí porque hablan de nosotros los campesinos.</p> <p>Evelyn. Mamá. Sí porque nos habla de los campesinos que podemos comer y aprender más.</p> <p>Matías: padrastro. Sí porque habla del trabajo del campo.</p> <p>¿Cuáles semillas de las que usamos son nativas?</p> <p>Respuestas: Frijol, maíz, habas, yuca, papa, cilantro, pimentón, coles, arveja, cebolla, tomate.</p> <p>¿Qué ventajas y desventajas tienen las semillas nativas?</p> <p>Ventajas:</p> <p>Daniela: que como están acostumbradas a este suelo se les hace más fácil germinar.</p> <p>Salomé: son resistentes a las plagas y enfermedades.</p> <p>Ana Sofía: mi papá me dio esta: ventajas que están adaptadas al clima y las plagas y no necesitan abonos ni venenos.</p> <p>Mariana: son resistentes a las bajas temperaturas.</p> <p>Estefanía: que nosotros mismos las cultivamos.</p> <p>Matias: ventajas porque podemos sembrar varias cosechas con una semilla.</p> <p>Desventajas:</p> <p>Mariangel: que tiene menos productividad,</p>	

- Actividad de clase sobre la agricultura industrial vs agroecología a partir del video de Vía Campesina.

¿Cuál de los dos tipos de agricultura me parece mejor y por qué?

Agroecología:

Felipe: porque produce alimentos, conserva el suelo y cuida el medio ambiente.

Luciana: me parece mejor la del lado verde porque no daña el medio ambiente, el suelo, la vida.

Estefanía: la de la naturaleza porque cuida de los animales y de nosotros los humanos.

Ana Sofía: Me parece mejor la agroecología porque es de manera más natural y más saludable y no es agresiva con el medio ambiente.

Mariana: Agroecología es vida y me gustó porque habla de cosas muy importantes de la naturaleza.

Johan: Yo escogí la de la izquierda porque nos enseña que eso es salud y nos enseña a producir alimentos.

Sofía: la agroecología porque ella dice que hay que cuidar el planeta y sí hay que cuidar el planeta porque nos da la vida.

Evelyn: la de la izquierda porque nos enseña y nos alimenta.

Salomé: me parece mejor la agricultura ecológica ya que obtenemos productos de la máxima calidad sin utilizar productos químicos y así los alimentos son más sanos y nutritivos.

Análisis e interpretación:

Los datos muestran un interés de los niños por la cultura agrícola y el conocimiento sobre las semillas nativas, así como una apreciación por la naturaleza y las prácticas de cultivo sostenibles que además son reforzados por sus familiares promoviendo un diálogo sobre la importancia de la agricultura campesina y además reforzando los valores de la alimentación natural y libre de químicos. Las respuestas positivas de los familiares indican que hay un reconocimiento colectivo del valor de la agricultura tradicional y su conexión con la identidad cultural.

En cuanto a las semillas nativas, los estudiantes demuestran un buen entendimiento de sus ventajas, como la adaptación al suelo y clima locales, la resistencia a plagas y enfermedades, y su cultivo autónomo, lo que sugiere que están aprendiendo sobre prácticas agrícolas que promueven la sostenibilidad y el respeto por el entorno. Sin embargo, la única desventaja mencionada, sobre la menor productividad, puede señalar un primer acercamiento a la complejidad de la agricultura moderna frente a la tradicional, lo que podría abrir un espacio para futuras discusiones sobre la importancia de equilibrar la producción con la sostenibilidad. En conjunto, esta actividad refuerza la conexión de los niños con su herencia cultural y fomenta un sentido de responsabilidad hacia el medio ambiente y la comunidad.

En relación con la actividad de la agroecología se nota una valoración de los alimentos saludables y naturales, así como un deseo de proteger el planeta, evidenciando que los niños están comenzando a entender las implicaciones éticas y prácticas de la agricultura. Frases como "Agroecología es vida" y "cuidar el planeta porque nos da la vida" muestran

un nivel de reflexión que va más allá de la simple elección entre dos tipos de agricultura; indican un sentido de responsabilidad y un reconocimiento de la interconexión entre la alimentación, la salud y el bienestar del entorno.

Diario de campo	
Fecha:	18 de julio
Hora de inicio: 10:00	Hora de finalización: 11: 00
Lugar: Salón de clases	
Recursos: Cuento.	
Actividad: Revisión de cuento sobre la huerta.	
Objetivo: promover la comprensión de la importancia de la agricultura sostenible y el valor de los alimentos cultivados en casa involucrando a la familia mediante distintas expresiones.	
Participantes: estudiantes del grado segundo y docente.	
Descripción y observación:	
<p>Revisión de la actividad: en compañía de mi familia invento un cuento corto sobre la huerta casera y hago un dibujo.</p> <p>Los estudiantes hacen lectura de sus cuentos y se resaltan los siguientes aspectos de manera general: en la mayoría de cuentos son los niños o niñas los protagonistas, la huerta provee alimentos frescos, además de alegría y conexión, los niños asumen un rol protagónico, lideran las actividades, la semilla es un tesoro, comporta diversidad.</p> <p>De manera particular se resalta:</p> <p>Estefanía: estaban necesitados y les dieron semillas.</p> <p>Salomé: en familia compartieron con los vecinos</p> <p>Sofía: las semillas como tesoro, la niña recupera la huerta abandonada, la huerta es símbolo de conexión con la naturaleza y los antepasados.</p> <p>Guadalupe: es su protagonista.</p> <p>Mariana: niños protagonistas.</p> <p>Ana Sofía: La familia conoció la importancia de cultivar unidos.</p>	
Análisis e interpretación:	
<p>A partir de la actividad se puede ver que la elección de los niños como protagonistas en la mayoría de los relatos indica un empoderamiento y un sentido de liderazgo, lo que sugiere que están comenzando a verse a sí mismos como agentes activos en su entorno y en la promoción de prácticas sostenibles.</p> <p>La huerta, presentada no solo como fuente de alimentos frescos, sino también como un símbolo de alegría y conexión, refleja la importancia de la agricultura en la vida familiar y comunitaria.</p> <p>La mención de las semillas como "tesoros" y la diversidad en los cuentos resalta un entendimiento profundo sobre la riqueza de la biodiversidad agrícola y la importancia de</p>	

cuidar los recursos naturales. Los relatos que enfatizan la colaboración familiar y el apoyo a los vecinos, como en el caso de Salomé, sugieren que los niños valoran el trabajo conjunto y la solidaridad en la comunidad.

Particularmente, las historias que destacan la recuperación de huertas abandonadas y el legado de los antepasados, como lo hace Sofía, muestran una conexión emocional con la tradición y el patrimonio cultural relacionado con la agricultura. Esto implica que los niños no solo están aprendiendo sobre la huerta, sino también desarrollando un sentido de identidad y pertenencia.

En resumen, esta actividad no solo promueve la creatividad y la expresión artística, sino que también refuerza valores como la responsabilidad ambiental, la colaboración familiar y comunitaria, y el reconocimiento de la importancia de las tradiciones agrícolas en sus vidas.

Anexo F

Análisis de Información.

Insumo	Actor	Texto.	Categorías de análisis.
Exposición	Estudiante participante.	<i>“Estas semillas son muy importantes porque no necesitan químicos, se adaptan a este suelo y al clima y además son resistentes a las plagas”. Continúa diciendo “Yo creo que los Campesinos debemos seguir cuidando estas semillas porque con ellas aportamos a la alimentación del mundo” (Anexo D)</i>	Soberanía alimentaria como práctica de resistencia. Agroecología y soberanía alimentaria. Derechos campesinos y reconocimiento social.
	Estudiante participante.	<i>“Mi mamá todos los días hace arepas. Ella cocina el maíz, lo muele y asa las arepas. Yo le pido un pedacito de masa y me hago una arepita pequeñita.”</i>	Prácticas familiares y transmisión de saberes. Vínculo con los alimentos y las tradiciones.
	Estudiante participante.	<i>“Yo creo que las familias debemos seguir cultivando los alimentos porque los de nuestra huerta son más sanos, no necesitan químicos y no dañan el medio ambiente”</i>	Agroecología. Seguridad alimentaria. Relación con la naturaleza.
	Estudiante participante.	<i>(hablando de los campesinos) “Es por eso que tenemos derecho a cultivar nuestras propias semillas, conservar nuestras costumbres y poder vivir en paz en nuestro territorio”.</i>	Derechos campesinos y soberanía alimentaria. Paz y justicia social.
	Estudiante participante	<i>“Don Pedro dice que el trabajo es la herencia que le dejaron los padres y que por eso él desde pequeño ha trabajado la tierra porque de ella viene todo lo que comemos.”</i>	Herencia cultural. Relación con la tierra y sostenibilidad.
	Estudiante participante	<i>“A mí me parece importante que en la escuela nos enseñen a preparar alimentos tradicionales, porque nos divertimos y aprendemos de nuestra comunidad.”</i>	Vínculo escuela comunidad. Valoración de la cultura y los recursos locales.
	Estudiante participante	<i>“El fogón de leña es muy importante en las casas campesinas porque alrededor de este se reúne toda la familia a hablar y calentarse.”</i>	Vida familiar y comunitaria. Resistencia cultural.
	Estudiante participante	<i>(Hablando de la actividad de encuentro con el grupo de la tercera edad) “no debemos olvidar nuestras tradiciones</i>	Diálogo intergeneracional.

		<i>porque nosotros somos esas semillas. Por esos es bueno hablar con los abuelos para que nos enseñen todo lo que ellos saben.</i>	Preservación de tradiciones. Educación comunitaria.
Diario de campo.	Estudiante participante.	Frente a la pregunta ¿Cuáles de las tradiciones mencionadas por el grupo de la tercera edad me gustaría conservar y por qué? <i>“Sembrar porque nos gusta mucho y puedo aprender varias cosas”</i>	Conexión personal y emocional con la tradición. Soberanía alimentaria.
	Estudiante participante.	(Revisión de la tarea sobre la semilla nativa: enséñele la canción a un familiar y hágale las siguientes preguntas: ¿Le gustó la canción y por qué? (le preguntó a papá y mamá). <i>“sí porque dice la verdad... debemos comer muy natural sin nada de veneno y abonos químicos.”</i>	Crítica al uso de agroquímicos. Conciencia sobre una alimentación natural y saludable.
	Estudiante participante.	(Revisión de tarea sobre agricultura industrial y agroecología) ¿Cuál de los dos tipos de agricultura me parece mejor y por qué? <i>“Me parece mejor la del lado verde porque no daña el medio ambiente, el suelo, la vida.”</i>	Agroecología. Conciencia ecológica.
	Docente líder.	Reflexión en el diario de campo a partir de la actividad sobre elaboración de un cuento <i>“la elección de los niños como protagonistas en la mayoría de los relatos indica un empoderamiento y un sentido de liderazgo, lo que sugiere que están comenzando a verse a sí mismos como agentes activos en su entorno frente a la promoción de prácticas sostenibles y como sujetos de derechos.”</i>	Empoderamiento infantil y liderazgo.
Testimonio. (transcripción de audio)	Rector.	<i>“... a nivel institucional, es bueno lo que se está reconociendo en los niños, esa necesidad de cómo nosotros, desde la parte económica, podemos vincularnos para el reconocimiento alimenticio, la soberanía.”</i>	Vinculación institucional. La soberanía y su relación con la economía. Papel de la educación en la promoción de la soberanía alimentaria.
		<i>“cuando yo escuchaba a don Pedrito y veía las fotografías y lo que explicaba la profesora Yaquelín con la experiencia con los niños... es volver nuevamente a la</i>	Revalorización de saberes ancestrales. Rol de los docentes en la escuela.

		<p><i>tierra...y depende de nosotros como educadores, como estudiantes, como comunidad volver a recobrar esos saberes que nos ponen en conexión con la tierra..."</i></p> <p><i>"Esta es una apuesta política para que nosotros seamos sujetos de derecho y empecemos a reivindicar con nuestra práctica en el territorio todos estos saberes ancestrales."</i></p>	<p>Los niños y jóvenes como sujetos activos y empoderados. Empoderamiento colectivo. Resistencia a la homogenización cultural y económica.</p>
	Docente.	<p><i>"Ellos entendieron el valor de eso... con la vinculación de todo ese saber, porque también es algo que creemos que debe reconocer la institución educativa."</i></p>	<p>Vinculación de saberes. Educación y justicia social. Trasformación educativa.</p>
	Madre de familia	<p><i>"Fue muy bonito ver cómo los niños presentaron lo que aprendieron, porque así todos nos damos cuenta de lo importante que es nuestra cultura"</i></p> <p><i>"Es bueno que la escuela promueva estos temas, porque así los niños crecen con más conciencia de sus derechos y su cultura"</i></p> <p><i>"Mire cómo vamos rescatando y reconociendo lo importante que es la labor del campo... el valor que tiene en todo su sentido..."</i></p>	<p>Valoración de la cultura local. Empoderamiento infantil y conciencia de derechos. Papel de la educación. Participación familiar y comunitaria en la educación.</p>
	Líder comunitario y miembro del grupo de la tercera edad.	<p><i>"...uno debe trabajar limpiamente en el campo que es donde se inventa uno la vida buena. Ya sembrando... (a los niños) hay que conducirlos a eso, me parece a mí que es la mejor herencia que uno le puede dejar a un hijo..."</i></p>	<p>El campo como espacio de vida y sabiduría. La agricultura como herencia y legado. Identidad cultural.</p>
	Estudiante.	<p><i>"... tengo una hermanita en segundo, pues digamos que también yo hice como parte de ese proceso porque ella me pedía ayuda a mí y yo aprendí muchas cosas que estando en décimo no sabía...ellos aprendieron y nosotros en la casa como padres y hermanos también aprendimos"</i></p>	<p>Impacto de la vinculación de la familia a los procesos escolares.</p>
Encuesta (evaluación general)	Pregunta: ¿De qué manera se podría seguir promoviendo la soberanía alimentaria en la IE?		
	Miembro de la tercera edad.	<p><i>"hacer huertas en el colegio para que se consuma en el colegio para que ellos la vayan disfrutando"</i></p>	<p>Continuidad de la propuesta.</p>

			Soberanía alimentaria.
	Estudiante participante.	<i>“Estudiar en el colegio, enseñar a cultivar.”</i>	Continuidad del proyecto.
	Estudiante	<i>“Con charlas entre estudiantes, organizando la huerta escolar.”</i>	Continuidad de la propuestas
	Docente	<i>“Cultivando las huertas escolares para promover una alimentación saludable.”</i>	Continuidad. Soberanía alimentaria.
¿Cómo cree que podrían aportar otros grupos de la comunidad con futuras intervenciones relacionadas con los derechos campesinos?			
	Miembro de la tercera edad.	<i>“Por ejemplo, iniciando a los muchachos en el cuidado de la naturaleza. Que ellos vinieran a trabajar con los estudiantes.”</i>	Vinculación de la comunidad. Trasmisión de saberes.