



REVISTA MULTIDISCIPLINAR EPISTEMOLOGÍA DE LAS CIENCIAS

Volumen 3, Número 3
Julio-Septiembre 2026

Edición Trimestral

CROSSREF PREFIX DOI: 10.71112

ISSN: 3061-7812, www.omniscens.com

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3
julio-septiembre 2026

Publicación trimestral
Hecho en México

La Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias acepta publicaciones de cualquier área del conocimiento, promoviendo una plataforma inclusiva para la discusión y análisis de los fundamentos epistemológicos en diversas disciplinas. La revista invita a investigadores y profesionales de campos como las ciencias naturales, sociales, humanísticas, tecnológicas y de la salud, entre otros, a contribuir con artículos originales, revisiones, estudios de caso y ensayos teóricos. Con su enfoque multidisciplinario, busca fomentar el diálogo y la reflexión sobre las metodologías, teorías y prácticas que sustentan el avance del conocimiento científico en todas las áreas.

Contacto principal: admin@omniscens.com

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación

Se autoriza la reproducción total o parcial del contenido de la publicación sin previa autorización de la Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias siempre y cuando se cite la fuente completa y su dirección electrónica.

Esta obra está bajo una licencia internacional Creative Commons Atribución 4.0.



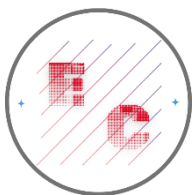
Copyright © 2026: Los autores



9773061781003

Cintillo legal

Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias Vol. 3, Núm. 3, julio-septiembre 2026, es una publicación trimestral editada por el Dr. Moises Ake Uc, C. 51 #221 x 16B , Las Brisas, Mérida, Yucatán, México, C.P. 97144 , Tel. 9993556027, Web: <https://www.omniscens.com>, admin@omniscens.com, Editor responsable: Dr. Moises Ake Uc. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2024-121717181700-102, ISSN: 3061-7812, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor (INDAUTOR). Responsable de la última actualización de este número, Dr. Moises Ake Uc, fecha de última modificación, 1 julio 2026.



Revista Multidisciplinar Epistemología de las Ciencias

Volumen 3, Número 3, 2026, julio-septiembre

DOI: <https://doi.org/10.71112/5dcmpx50>

**MODELO TERRITORIAL PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA AGROECOLOGÍA
PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR**

**TERRITORIAL MODEL FOR THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL
AGROECOLOGY IN UPPER SECONDARY EDUCATION**

Ernesto Justo Cobián

México

Modelo territorial para la implementación de la agroecología pedagógica en la educación media superior

Territorial model for the implementation of pedagogical agroecology in upper secondary education

Ernesto Justo Cobián^{a,*}

ernesto.justo6281@academicos.udg.mx

<https://orcid.org/0009-0001-4661-1195>

*Autor de correspondencia: ernesto.justo6281@academicos.udg.mx, ^aUniversidad de

Guadalajara Ayotitlán, Jalisco, México

RESUMEN

El presente estudio desarrolla el Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica como una propuesta teórico-operativa para la transformación de la educación media superior desde una perspectiva territorial, intercultural y de justicia cognitiva. La investigación se desarrolló mediante un enfoque cualitativo-interpretativo sustentado en la etnografía educativa, la Investigación Acción Participativa y el enfoque Territorio–Cuerpo–Memoria. El trabajo de campo se realizó en comunidades originarias de Ayotitlán, Jalisco, utilizando entrevistas, calendarios agroafectivos, transectos territoriales, cartografía del tiempo comunitario, narrativas estudiantiles y observación participante. Los resultados permitieron construir una arquitectura sistémica integrada por cuatro niveles: condiciones de implementación, sistema de implementación territorial, operación pedagógica territorial y resultados transformadores. El modelo articula territorio, comunidad, currículo, investigación participativa y dispositivos pedagógicos para fortalecer el diálogo entre saberes científicos y

comunitarios, la gobernanza epistemológica comunitaria y la regeneración territorial. Se concluye que la Agroecología Pedagógica constituye una alternativa para reorganizar los procesos educativos desde el territorio, promoviendo aprendizajes contextualizados, participación comunitaria, innovación curricular y sostenibilidad. Asimismo, el modelo ofrece una propuesta transferible a otros contextos rurales, originarios e interculturales comprometidos con la transformación educativa y la regeneración de la vida.

Palabras clave: Agroecología pedagógica; educación media superior; implementación territorial; gobernanza epistemológica comunitaria; currículo territorializado.

ABSTRACT

This study develops the Territorial Model for the Implementation of Pedagogical Agroecology as a theoretical and operational framework for transforming upper secondary education through a territorial, intercultural, and cognitive justice perspective. The research adopted a qualitative interpretative approach grounded in educational ethnography, Participatory Action Research, and the Territory–Body–Memory framework. Fieldwork was conducted in Indigenous communities of Ayotitlán, Jalisco, Mexico, using semi-structured interviews, agro-affective calendars, territorial transects, community time mapping, students' narratives, and participant observation. The findings led to the construction of a systemic architecture composed of four interconnected levels: implementation conditions, territorial implementation system, territorial pedagogical operation, and transformative outcomes. The model integrates territory, community, curriculum, participatory research, and pedagogical devices to strengthen the dialogue between scientific and community knowledge, community epistemological governance, and territorial regeneration. The study concludes that Pedagogical Agroecology provides an alternative framework for reorganizing educational processes from the territory, fostering contextualized learning, community participation, curriculum innovation, and sustainability.

Furthermore, the model offers a transferable framework for other rural, Indigenous, and intercultural educational contexts committed to educational transformation and the regeneration of life.

Keywords: Pedagogical agroecology; upper secondary education; territorial implementation; community epistemological governance; territorialized curriculum.

Recibido: 4 septiembre 2026 | Aceptado: 27 septiembre 2026 | Publicado: 28 septiembre 2026

INTRODUCCIÓN

Los sistemas educativos contemporáneos enfrentan el desafío de responder a la crisis ambiental, la pérdida de biodiversidad, el debilitamiento de la diversidad cultural y las crecientes desigualdades sociales que caracterizan al siglo XXI. Estas problemáticas han evidenciado las limitaciones de modelos escolares sustentados en currículos fragmentados y descontextualizados, con escasa vinculación con las realidades territoriales de los estudiantes. En este escenario, la UNESCO (2022, 2024) y la OECD (2024) coinciden en la necesidad de avanzar hacia modelos educativos que integren sostenibilidad, pensamiento complejo, innovación curricular y participación comunitaria.

En América Latina, esta problemática adquiere especial relevancia en los territorios rurales y de comunidades originarias, donde la escuela continúa privilegiando formas de conocimiento ajenas al contexto local, debilitando la relación entre escuela, territorio y cultura. Aunque enfoques como la educación intercultural, el aprendizaje situado, la educación basada en el territorio y la educación para el desarrollo sostenible han contribuido a contextualizar el currículo, aún persiste la necesidad de contar con modelos que articulen de manera sistémica la organización curricular, la investigación, la participación comunitaria y la producción colectiva del conocimiento.

En este contexto surge la Agroecología Pedagógica como una teoría de la educación territorializada que reconoce al territorio como espacio pedagógico, a la comunidad como sujeto colectivo de conocimiento y al diálogo entre saberes científicos y comunitarios como principio organizador del currículo. Como parte de la construcción de esta teoría, el presente estudio desarrolla el Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica, orientado a convertir sus fundamentos epistemológicos, pedagógicos y metodológicos en una propuesta operativa para la transformación de la educación media superior.

El modelo se deriva de una investigación cualitativa realizada en comunidades originarias de Ayotitlán, Jalisco, mediante la articulación de la etnografía educativa, la Investigación Acción Participativa y el enfoque Territorio–Cuerpo–Memoria. La sistematización del trabajo de campo permitió integrar una arquitectura territorial sustentada en la experiencia educativa y en el diálogo entre evidencia empírica y reflexión conceptual.

El objetivo del artículo es desarrollar un marco sistémico de implementación que articule condiciones institucionales, procesos pedagógicos, investigación territorial participativa, dispositivos de producción de conocimiento y resultados transformadores. Con ello, el estudio amplía las discusiones sobre innovación curricular, educación intercultural y sostenibilidad al incorporar el territorio como eje organizador del aprendizaje y la Gobernanza Epistemológica Comunitaria como mecanismo para democratizar la producción y validación del conocimiento escolar, ofreciendo una alternativa para fortalecer la pertinencia territorial de la educación media superior y contribuir a la regeneración de la vida.

METODOLOGÍA

La construcción del Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica se desarrolló mediante un enfoque cualitativo-interpretativo, orientado a comprender las relaciones entre procesos educativos, experiencias de los actores y dinámicas territoriales. La investigación no buscó comprobar hipótesis previamente establecidas, sino construir progresivamente una propuesta teórico-operativa mediante el diálogo entre evidencia empírica, interpretación y reflexión conceptual.

El diseño articuló la etnografía educativa, la Investigación Acción Participativa (IAP) y el enfoque Territorio–Cuerpo–Memoria (TCM). La etnografía permitió comprender las prácticas educativas dentro de sus contextos socioculturales (Rockwell, 2009); la IAP favoreció la participación de los actores en la producción e interpretación del conocimiento (Fals Borda, 1986, 1999); y la perspectiva territorial permitió reconocer el territorio como espacio vivido, histórico y pedagógico, donde se articulan experiencias, conocimientos, prácticas y memoria colectiva (Parra, 2013; Toledo & Barrera-Bassols, 2008).

El trabajo de campo se realizó en los módulos Ayotitlán y Telcruz de la Escuela Preparatoria Regional de Casimiro Castillo, Universidad de Guadalajara, ubicados en comunidades originarias del municipio de Cuautitlán de García Barragán, Jalisco. Participaron estudiantes, docentes, directivos, autoridades comunitarias, productores locales y personas portadoras de conocimientos territoriales.

La producción de información integró entrevistas semiestructuradas, calendarios agroafectivos, transectos territoriales, cartografía del tiempo comunitario, observación participante en el coamil, narrativas estudiantiles y espacios de diálogo comunitario. Estos dispositivos permitieron documentar prácticas agroecológicas, conocimientos bioculturales, experiencias educativas, procesos de transmisión intergeneracional y relaciones entre escuela, comunidad y territorio.

El análisis se desarrolló mediante codificación, categorización, comparación e interpretación. Inicialmente se identificaron unidades de significado y categorías emergentes; posteriormente se establecieron relaciones entre territorio, conocimiento, currículo, participación comunitaria y procesos educativos. La información procedente de diferentes actores y dispositivos fue contrastada mediante triangulación metodológica y epistemológica, fortaleciendo la consistencia interpretativa y la trazabilidad entre evidencias, categorías y resultados.

A partir de este proceso se realizó una integración analítica y teorización sustantiva. El modelo no fue definido previamente para posteriormente aplicarlo al territorio, sino que emergió de la sistematización e interpretación de las relaciones identificadas durante la investigación y de su contraste con referentes sobre aprendizaje situado, sostenibilidad, participación comunitaria y transformación curricular (Lave & Wenger, 1991; OECD, 2024; UNESCO, 2024). Como resultado, el proceso siguió una ruta de evidencia empírica → categorización → interpretación → integración conceptual → contrastación teórica → construcción del modelo, de la cual emergieron cuatro niveles articulados: (I) condiciones para la implementación, (II) Sistema de Implementación Territorial, (III) Operación Pedagógica Territorial y (IV) resultados transformadores. Esta arquitectura permite conservar el carácter territorialmente situado de la propuesta y, al mismo tiempo, ofrecer un marco susceptible de adaptación a otros contextos rurales, originarios e interculturales.

Esta versión conserva lo metodológicamente indispensable, pero elimina explicaciones que correspondían más a la Discusión que a la metodología. También hace más visible el punto clave para el dictaminador: cómo se pasó de los datos empíricos a la construcción de los cuatro niveles del modelo.

RESULTADOS

Configuración del Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología

Pedagógica

El principal resultado de la investigación fue la construcción del Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica, surgido de la integración entre los hallazgos empíricos obtenidos durante el trabajo de campo desarrollado en Ayotitlán, Jalisco, y el diálogo con referentes contemporáneos sobre transformación educativa, sostenibilidad, justicia cognitiva e interculturalidad crítica. Más que constituir una propuesta metodológica aislada, el modelo representa una arquitectura sistémica que operacionaliza la Teoría de la Agroecología Pedagógica mediante la articulación entre territorio, comunidad, escuela, currículo e investigación participativa.

La construcción del modelo parte del reconocimiento de las limitaciones derivadas de la fragmentación disciplinaria, la descontextualización curricular y la escasa vinculación entre la escuela y los territorios donde se desarrolla la vida comunitaria. Frente a ello, propone comprender la educación como un proceso de construcción colaborativa de conocimientos contextualizados y socialmente relevantes.

Desde esta perspectiva, el territorio no constituye únicamente el escenario donde ocurre el proceso educativo, sino el principio organizador desde el cual emergen los problemas, saberes, prácticas y posibilidades de transformación. Esta concepción modifica la lógica convencional de planificación: en lugar de adaptar el territorio al currículo, plantea construir el currículo a partir de la lectura pedagógica del territorio, del diálogo entre saberes científicos y comunitarios y de las necesidades históricas, ambientales y culturales de cada contexto.

La fundamentación del modelo se organiza en cinco ejes estructurales interdependientes:

- a) *El territorio como unidad pedagógica.* El territorio se concibe como una construcción biocultural donde convergen dimensiones ecológicas, históricas, culturales, productivas, políticas y simbólicas. Aprender implica comprender las relaciones que configuran la vida territorial y participar en su cuidado, regeneración y transformación. De esta manera, el territorio deja de ser un recurso didáctico complementario para convertirse en organizador del currículo y de la experiencia educativa.
- b) *El diálogo de saberes como principio epistemológico.* El modelo reconoce la coexistencia de múltiples formas de producción de conocimiento y propone una relación horizontal entre saberes científicos, comunitarios, campesinos y originarios. Esta articulación favorece la justicia cognitiva y amplía las fuentes de legitimidad epistemológica de la escuela mediante procesos de investigación participativa y validación comunitaria.
- c) *La participación comunitaria como mecanismo de gobernanza educativa.* La participación de autoridades comunitarias, familias, productores, portadores de conocimientos tradicionales y del Consejo Escolar de Sabios fortalece la pertinencia cultural del currículo y la corresponsabilidad educativa. La implementación deja así de depender exclusivamente de la institución escolar para convertirse en un proceso compartido entre escuela y comunidad.
- d) *La investigación territorial participativa como estrategia de aprendizaje.* El modelo incorpora dispositivos que permiten producir conocimiento desde la experiencia territorial. El coamil, los calendarios agroafectivos, la cartografía del tiempo comunitario, los transectos territoriales y las narrativas estudiantiles convierten la investigación en una estrategia permanente de aprendizaje, reflexión crítica y producción colectiva de conocimiento.

- e) *e) La transformación educativa con orientación regenerativa.* La propuesta trasciende el logro de aprendizajes disciplinares e incorpora una finalidad orientada al fortalecimiento de la identidad cultural, la biodiversidad, la organización comunitaria, la autonomía educativa y el bienestar territorial. La evaluación, por tanto, considera también las transformaciones generadas en las relaciones entre estudiantes, escuela, comunidad y territorio.

La integración de estos cinco ejes permitió configurar una arquitectura sistémica donde los componentes adquieren sentido mediante su interacción. El modelo no se plantea como una secuencia lineal de actividades, sino como un sistema dinámico de mediaciones pedagógicas.

Como resultado de esta integración, el Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica quedó estructurado en cuatro niveles complementarios: (I) Condiciones para la implementación, (II) Sistema de Implementación Territorial, (III) Operación Pedagógica Territorial y (IV) Resultados transformadores. Estos niveles mantienen relaciones dinámicas y recursivas entre condiciones, actores, procesos pedagógicos, dispositivos y transformaciones.

Nivel I. Condiciones para la implementación

El primer nivel constituye la base estructural del modelo. Los resultados muestran que la implementación de la Agroecología Pedagógica no depende exclusivamente de la voluntad docente ni de la incorporación de estrategias didácticas, sino de la articulación de condiciones territoriales, institucionales y pedagógicas.

Condiciones territoriales

La primera dimensión corresponde al reconocimiento del territorio como fundamento organizador del proceso educativo. Los resultados evidencian que constituye una realidad biocultural donde convergen procesos ecológicos, históricos, culturales, económicos, lingüísticos y simbólicos que configuran las formas locales de aprendizaje.

La implementación requiere reconocer las características ambientales, las prácticas agroecológicas, la memoria colectiva, la organización comunitaria y las dinámicas socioculturales de cada contexto. En consecuencia, los contenidos escolares, proyectos interdisciplinarios y actividades de investigación pueden organizarse a partir de problemáticas, potencialidades y procesos comunitarios.

Dentro de esta dimensión, la comunidad deja de concebirse únicamente como beneficiaria de la educación para convertirse en corresponsable del proceso formativo. Familias, productores, autoridades, portadores de conocimientos locales y organizaciones comunitarias participan en la identificación de necesidades territoriales, la recuperación de saberes y la validación social de los aprendizajes.

Condiciones institucionales

La segunda dimensión comprende las condiciones que permiten integrar la Agroecología Pedagógica a la organización escolar. Los resultados muestran la necesidad de una gestión educativa flexible que favorezca la interdisciplinariedad, la innovación curricular, la coordinación docente, la planeación conjunta y la vinculación permanente con la comunidad.

La institución educativa se configura, así como un nodo articulador entre los actores del territorio. Dentro de esta dimensión destaca la incorporación del Consejo Escolar de Sabios como estructura permanente de participación comunitaria, acompañamiento de los procesos educativos y validación de conocimientos territoriales.

Condiciones pedagógicas

La tercera dimensión integra las condiciones necesarias para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los resultados muestran que la implementación requiere avanzar desde modelos centrados en la transmisión disciplinaria hacia procesos de investigación situada, aprendizaje experiencial, trabajo colaborativo y producción colectiva del conocimiento. El aprendizaje se organiza alrededor de problemas reales del territorio mediante proyectos interdisciplinarios que articulan observación, investigación, experimentación, diálogo de saberes y acción comunitaria. El docente asume una función de mediación y los estudiantes participan como investigadores de su propio territorio.

Las condiciones territoriales, institucionales y pedagógicas conforman un sistema de interdependencias y permanecen activas durante todo el funcionamiento del modelo. Sobre esta base se desarrolla el segundo nivel.

Nivel II. Sistema de Implementación Territorial

El Sistema de Implementación Territorial traduce las condiciones anteriores en un proceso organizado de investigación, aprendizaje y acción comunitaria. Los resultados muestran que su funcionamiento es sistémico, flexible y recursivo: cada fase retroalimenta a las demás y permite reorganizar las decisiones pedagógicas de acuerdo con los aprendizajes generados durante el proceso.

La sistematización metodológica permitió identificar seis fases articuladas.

Fase I. Reconocimiento territorial

La implementación inicia con el reconocimiento integral de las condiciones ecológicas, culturales, históricas, sociales y productivas de la comunidad. Esta fase permite identificar recursos bioculturales, problemáticas locales, formas de organización y conocimientos comunitarios que posteriormente orientan la planeación educativa.

Participan estudiantes, docentes, familias, autoridades y portadores de saberes, construyendo una comprensión compartida del territorio como espacio educativo y patrimonio biocultural.

Fase II. Lectura Pedagógica del Territorio

La información obtenida se interpreta desde una perspectiva educativa para identificar oportunidades de aprendizaje, problemas socialmente relevantes, preguntas de investigación y posibles articulaciones curriculares.

Esta fase constituye el puente entre el reconocimiento territorial y el diseño pedagógico. El territorio deja de ser únicamente objeto de observación para convertirse en fuente generadora de proyectos y experiencias de aprendizaje contextualizadas.

Fase III. Producción colectiva del conocimiento

Esta fase articula estudiantes, docentes y comunidad en procesos de investigación territorial. Se movilizan dispositivos como el coamil, los calendarios agroafectivos, la cartografía del tiempo comunitario, los transectos territoriales, las narrativas estudiantiles y los espacios de diálogo con el Consejo Escolar de Sabios.

Mediante estos dispositivos se recuperan saberes, se contrastan conocimientos científicos y comunitarios, se analizan problemáticas locales y se construyen nuevas interpretaciones del territorio, fortaleciendo el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la justicia cognitiva.

Fase IV. Diseño de proyectos interdisciplinarios

Los conocimientos contruidos en las fases anteriores se articulan mediante proyectos interdisciplinarios territorializados. Cada proyecto surge de preguntas vinculadas con el contexto local e integra campos disciplinares, saberes comunitarios, experiencias productivas y problemáticas socioambientales.

De esta manera, el currículo se reorganiza alrededor de problemas reales y socialmente significativos.

Fase V. Acción comunitaria

Los proyectos se proyectan hacia acciones comunitarias orientadas al bienestar colectivo. Estas pueden comprender restauración ambiental, fortalecimiento de prácticas agroecológicas, recuperación de semillas, documentación del patrimonio biocultural, producción de materiales educativos, divulgación y fortalecimiento de la identidad territorial.

La comunidad participa como coproductora de conocimiento y corresponsable de las acciones desarrolladas, fortaleciendo la relación entre educación y transformación territorial.

Fase VI. Evaluación regenerativa

La evaluación regenerativa constituye un proceso permanente de reflexión colectiva sobre las transformaciones producidas. Además de los aprendizajes académicos, considera dimensiones relacionadas con identidad cultural, participación comunitaria, producción colectiva del conocimiento, biodiversidad, organización social y capacidad de regeneración territorial.

No representa el cierre del proceso. Sus resultados retroalimentan el reconocimiento territorial y generan un nuevo ciclo de implementación.

En conjunto, las seis fases constituyen el núcleo procesual del modelo y articulan investigación, currículo, participación comunitaria, acción transformadora y evaluación dentro de un ciclo permanente.

Nivel III. Operación Pedagógica Territorial

El tercer nivel explica cómo se materializa el aprendizaje mediante un sistema integrado de mediaciones territoriales. Los resultados permitieron identificar siete dispositivos que funcionan de manera complementaria y vinculan la experiencia comunitaria con los procesos escolares.

El coamil como laboratorio territorial de aprendizaje

El coamil se configura como un laboratorio territorial vivo donde convergen procesos ecológicos, productivos, culturales y educativos. Permite observar biodiversidad y ciclos ecológicos, experimentar con prácticas agroecológicas, documentar conocimientos comunitarios y establecer relaciones entre contenidos disciplinares y dinámicas territoriales.

Su utilización posibilita integrar ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, comunicación, arte y educación ambiental en experiencias contextualizadas, al tiempo que fortalece la valoración de la agricultura tradicional como patrimonio biocultural.

El calendario agroafectivo como organizador del tiempo educativo

El calendario agroafectivo articula ciclos agrícolas, climáticos, ceremoniales, familiares y comunitarios, permitiendo que la planificación pedagógica dialogue con las temporalidades propias del territorio.

Además de orientar la organización educativa, constituye un dispositivo para recuperar memoria colectiva, fortalecer la identidad territorial y favorecer la transmisión intergeneracional de conocimientos.

La cartografía del tiempo comunitario

La cartografía del tiempo comunitario representa las relaciones entre territorio, historia, cultura y experiencia colectiva. Permite identificar lugares significativos, rutas tradicionales, transformaciones ambientales, acontecimientos históricos, prácticas productivas y formas de organización.

Al incorporar narrativas, símbolos, experiencias y memorias, fortalece la comprensión crítica del territorio como construcción histórica y cultural.

El transecto territorial

El transecto territorial transforma los recorridos comunitarios en procesos sistemáticos de observación e investigación. Permite reconocer ecosistemas, prácticas agroecológicas, biodiversidad, procesos de conservación, problemáticas ambientales, infraestructura y formas de organización social.

Observar, registrar, interpretar y dialogar se convierten así en acciones permanentes de aprendizaje situado.

Las narrativas estudiantiles

Las narrativas estudiantiles recuperan las experiencias y aprendizajes construidos por los estudiantes mediante relatos escritos, orales, audiovisuales y gráficos. Favorecen la reflexión crítica y permiten reconstruir las relaciones entre conocimiento, experiencia, identidad, comunidad y territorio.

El Consejo Escolar de Sabios

El Consejo Escolar de Sabios funciona como instancia permanente de acompañamiento pedagógico y Gobernanza Epistemológica Comunitaria. Sus integrantes participan en la recuperación de conocimientos, acompañan procesos de investigación, favorecen el diálogo intergeneracional y contribuyen a validar la pertinencia cultural de los proyectos.

Su participación permite que los conocimientos comunitarios se incorporen a los procesos educativos desde sus propios contextos de significado y no únicamente como recursos didácticos.

Sistema de Proyectos Interdisciplinarios

Los dispositivos anteriores convergen en un Sistema de Proyectos Interdisciplinarios, que constituye el principal mecanismo de articulación curricular. Los proyectos no se conciben como actividades complementarias, sino como unidades que integran campos disciplinares, investigación territorial, conocimientos comunitarios y acción colectiva.

Cada proyecto emerge de problemáticas identificadas en el territorio, incorpora procesos de investigación y se orienta hacia acciones relacionadas con el bienestar comunitario y la regeneración territorial.

En conjunto, estos siete dispositivos configuran una red de producción colectiva de conocimiento y permiten comprender el territorio como una infraestructura pedagógica permanente.

Nivel IV. Resultados transformadores

El cuarto nivel representa el horizonte de transformación del modelo. Los resultados permiten identificar transformaciones interrelacionadas en estudiantes, docentes, currículo, institución, comunidad y territorio. El funcionamiento del modelo no se valora únicamente por los aprendizajes disciplinares, sino también por su capacidad para fortalecer las relaciones educativas, comunitarias y territoriales.

Transformación del aprendizaje estudiantil:

La incorporación del territorio como eje del currículo favorece aprendizajes contextualizados, interdisciplinarios y significativos. Los estudiantes transitan de receptores de información a investigadores de su propio territorio mediante la observación, documentación, análisis y participación en procesos colectivos.

Estas experiencias fortalecen capacidades relacionadas con pensamiento crítico, investigación, trabajo colaborativo, comunicación intercultural, resolución de problemas y conciencia socioambiental.

Transformación de la práctica docente:

El modelo favorece una transición desde prácticas centradas en la transmisión disciplinaria hacia procesos de mediación pedagógica, investigación participativa y diseño curricular territorializado.

El docente se configura como facilitador del diálogo de saberes, coordinador de proyectos interdisciplinarios y articulador entre escuela y comunidad, fortaleciendo el trabajo colegiado y la dimensión investigativa de la práctica educativa.

Transformación del currículo:

Los contenidos escolares se articulan mediante proyectos interdisciplinarios vinculados con las necesidades, problemáticas y potencialidades del territorio. El currículo adquiere así mayor flexibilidad para integrar conocimientos científicos, saberes comunitarios, investigación territorial y acción social.

Transformación institucional:

La escuela evoluciona hacia una organización abierta al territorio. La incorporación del Consejo Escolar de Sabios y la participación de familias, productores y organizaciones comunitarias fortalecen mecanismos de gobernanza educativa sustentados en la corresponsabilidad, el diálogo intercultural y la colaboración.

Transformación comunitaria:

La participación comunitaria deja de limitarse a actividades complementarias y se incorpora como componente estructural del proceso educativo. La recuperación de saberes, la validación comunitaria del conocimiento y los proyectos colectivos fortalecen la identidad, la memoria biocultural y la organización social.

La comunidad se reconoce, así como sujeto activo de producción de conocimiento y construcción curricular.

Transformación territorial y regeneración de la vida:

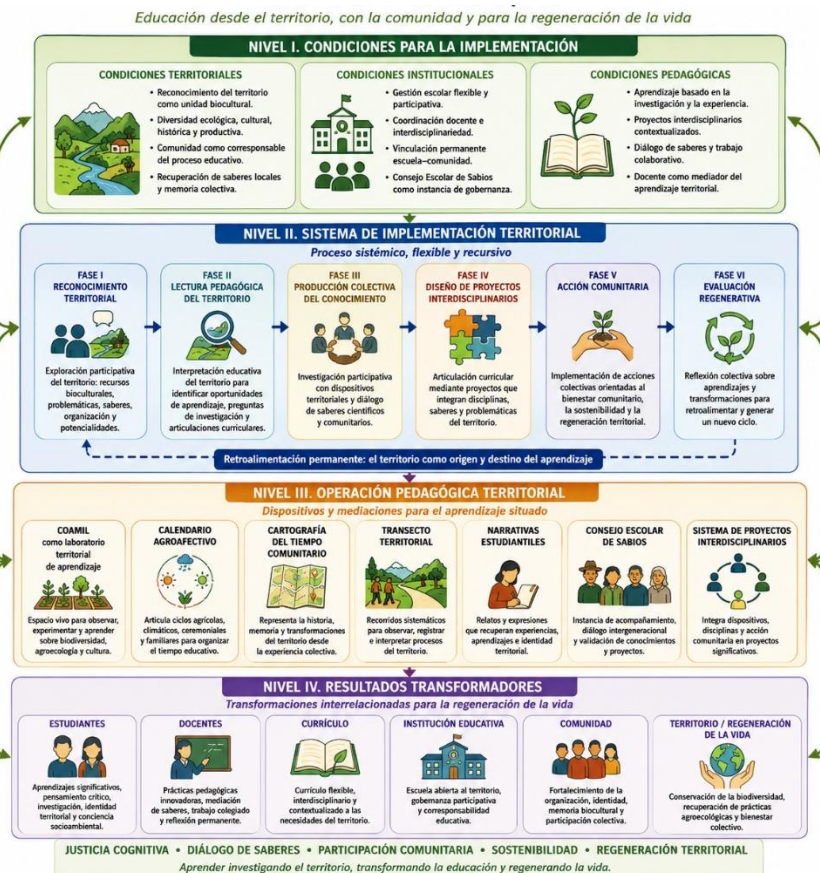
El horizonte más amplio del modelo corresponde a la regeneración territorial. Las acciones desarrolladas mediante proyectos interdisciplinarios pueden contribuir a la conservación de la biodiversidad, recuperación de prácticas agroecológicas, documentación del

patrimonio biocultural, protección de conocimientos tradicionales y fortalecimiento de redes comunitarias.

El territorio se comprende como un sistema vivo donde interactúan dimensiones ecológicas, culturales, económicas, sociales y educativas. La finalidad de la Agroecología Pedagógica trasciende, por tanto, el mejoramiento del aprendizaje escolar para vincular la educación con el bienestar colectivo y la regeneración de las relaciones entre sociedad y naturaleza.

Figura 1

Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica en la Educación Media Superior



Nota. Elaboración propia, IA, 2026.

Integración de los resultados: Los resultados permiten configurar el Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica como una arquitectura sistémica y multinivel. Las condiciones territoriales, institucionales y pedagógicas constituyen su base estructural; las seis fases del Sistema de Implementación Territorial organizan el proceso; los siete dispositivos de la Operación Pedagógica Territorial permiten su materialización educativa; y los resultados transformadores expresan sus alcances en estudiantes, docentes, currículo, institución, comunidad y territorio.

La relación entre estos niveles es dinámica y recursiva. Los resultados de la evaluación y de las acciones territoriales retroalimentan el reconocimiento del territorio, generan nuevas preguntas y permiten reorganizar los proyectos y procesos educativos. Por ello, el modelo no constituye una metodología prescriptiva ni una sucesión cerrada de etapas, sino un sistema de aprendizaje y transformación permanente.

La principal aportación de esta arquitectura consiste en demostrar que la innovación educativa territorializada requiere articular las dimensiones pedagógica, epistemológica, curricular, institucional, comunitaria y territorial. En esta configuración, el territorio deja de funcionar únicamente como contexto de la educación para convertirse en principio organizador del aprendizaje, mientras la comunidad participa como sujeto de conocimiento y corresponsable del proceso educativo.

De esta manera, el Modelo Territorial operacionaliza los principios de la Agroecología Pedagógica mediante una estructura que articula investigación situada, diálogo de saberes, participación comunitaria, interdisciplinariedad y acción transformadora, orientando la educación media superior hacia la justicia cognitiva, la sostenibilidad y la regeneración de la vida.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos permiten sostener que el Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica constituye una aportación al campo de la innovación educativa al integrar, dentro de una misma arquitectura sistémica, fundamentos epistemológicos, procesos pedagógicos, participación comunitaria y regeneración territorial. A diferencia de propuestas de innovación centradas principalmente en estrategias didácticas o modificaciones curriculares, el modelo desarrollado plantea una reorganización de las relaciones entre escuela, conocimiento, currículo y comunidad, situando al territorio como principio estructurador del aprendizaje y de la acción educativa. Esta perspectiva dialoga con planteamientos que cuestionan la fragmentación del conocimiento y proponen formas educativas capaces de comprender la complejidad de las relaciones entre sociedad, cultura y naturaleza (Morin, 1999; UNESCO, 2021).

Esta orientación coincide con las tendencias internacionales que plantean la necesidad de transformar los sistemas educativos para responder a escenarios caracterizados por la incertidumbre, los cambios tecnológicos, las transformaciones sociales y la crisis socioambiental. La OECD (2024a, 2024b) destaca la importancia de desarrollar currículos flexibles, fortalecer la autonomía profesional docente y construir ambientes de aprendizaje capaces de responder a necesidades y contextos diversos. Desde esta perspectiva, la transformación educativa no puede reducirse a modificaciones curriculares aisladas, sino que requiere considerar las condiciones institucionales, la participación de los actores y las capacidades de adaptación de las escuelas.

En este contexto, uno de los principales aportes del modelo propuesto es la territorialización de la implementación educativa. Mientras que numerosos procesos curriculares parten de contenidos previamente establecidos que posteriormente son contextualizados, el Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica

propone una lógica diferente: partir de la lectura del territorio para identificar problemas, conocimientos, prácticas y relaciones susceptibles de convertirse en procesos de investigación y aprendizaje. Esta perspectiva encuentra antecedentes en el aprendizaje situado, donde el conocimiento se comprende como inseparable de las prácticas sociales y de los contextos en los que se produce (Lave & Wenger, 1991), así como en las aproximaciones que reconocen la experiencia territorial como fuente de conocimiento y aprendizaje (Ingold, 2000).

Esta orientación también establece un diálogo con la educación basada en el lugar (place-based education), que propone utilizar la comunidad y el entorno local como punto de partida para el aprendizaje curricular, fortaleciendo las relaciones entre escuela, comunidad y ambiente (Sobel, 2004). Sin embargo, el modelo desarrollado amplía esta perspectiva al incorporar mecanismos permanentes de investigación territorial, participación comunitaria, producción colectiva del conocimiento y validación social de los saberes. El territorio no funciona solamente como escenario o recurso contextual para el aprendizaje, sino como una estructura relacional desde la cual se reorganizan el currículo, la investigación y las relaciones epistemológicas entre escuela y comunidad.

De igual manera, los resultados presentan puntos de convergencia con el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje-servicio, particularmente en la utilización de problemas reales como organizadores del aprendizaje, la participación activa de los estudiantes y la vinculación entre escuela y comunidad. El aprendizaje-servicio, por ejemplo, articula aprendizaje y acción mediante relaciones de reciprocidad entre quienes participan en las experiencias educativas y las comunidades involucradas (Furco, 1996). No obstante, en el modelo propuesto los proyectos interdisciplinarios no constituyen una metodología independiente, sino uno de los mecanismos mediante los cuales se operacionaliza una arquitectura más amplia que integra condiciones de implementación, investigación territorial,

producción colectiva del conocimiento, participación comunitaria, acción y evaluación regenerativa.

Otro elemento diferenciador corresponde a la incorporación de dispositivos territoriales de producción de conocimiento. El coamil, los calendarios agroafectivos, la cartografía del tiempo comunitario, los transectos territoriales, las narrativas estudiantiles y el Consejo Escolar de Sabios conforman un sistema de mediaciones cuya función trasciende la recopilación de información local. Estos dispositivos permiten observar, documentar, interpretar, contrastar y reconstruir conocimientos mediante la participación de estudiantes, docentes y comunidad. En este sentido, la investigación se aproxima a las tradiciones de la Investigación Acción Participativa, en las cuales la producción de conocimiento se vincula con la participación de los sujetos y con procesos colectivos de comprensión y transformación de la realidad (Fals Borda, 1986, 1999).

La articulación entre conocimientos científicos y comunitarios que posibilitan estos dispositivos también puede analizarse desde la perspectiva de la justicia cognitiva. Reconocer la coexistencia de diferentes formas de conocimiento implica cuestionar la exclusividad epistemológica atribuida históricamente al conocimiento escolar y científico, sin renunciar al rigor académico ni asumir una equivalencia automática entre todos los saberes. Desde esta perspectiva, el diálogo de saberes constituye un proceso de encuentro, contraste y construcción entre diferentes formas de comprender la realidad (Leff, 2004; Toledo & Barrera-Bassols, 2008). En la Agroecología Pedagógica, este principio se traduce en mecanismos mediante los cuales los conocimientos territoriales pueden participar en la construcción curricular y en los procesos educativos.

Los resultados también respaldan las orientaciones de la UNESCO (2024) respecto a la necesidad de desarrollar currículos transformadores capaces de integrar sostenibilidad, acción climática y aprendizaje contextualizado. La Greening Curriculum Guidance propone una

educación climática y para la sostenibilidad de carácter holístico, orientada a la acción, científicamente rigurosa y vinculada con procesos de transformación. El Modelo Territorial coincide con estas orientaciones al integrar problemas socioambientales, investigación y acción educativa, pero incorpora una dimensión específica relacionada con la participación estructurada de las comunidades en la producción y validación del conocimiento.

En este sentido, el Consejo Escolar de Sabios constituye uno de los componentes distintivos del modelo. La propuesta se relaciona con la necesidad de fortalecer nuevas formas de participación y corresponsabilidad en la educación. La UNESCO (2021) plantea que la construcción de un nuevo contrato social para la educación requiere fortalecer la cooperación, la participación y la comprensión del conocimiento como bien común. En el modelo desarrollado, este principio adquiere una expresión concreta mediante una instancia comunitaria que participa en la recuperación de saberes, acompaña procesos de investigación y contribuye a valorar la pertinencia cultural de los proyectos educativos.

Esta función permite avanzar hacia lo que la Agroecología Pedagógica conceptualiza como Gobernanza Epistemológica Comunitaria: una forma de organización de las relaciones de conocimiento en la que la escuela deja de concentrar de manera exclusiva las decisiones acerca de qué conocimientos son reconocidos, investigados y articulados curricularmente. La comunidad no sustituye la responsabilidad académica de la institución escolar, sino que participa como interlocutora y coproductora de conocimiento. Esta relación amplía las posibilidades de diálogo epistemológico y fortalece la corresponsabilidad educativa entre escuela y territorio.

Los resultados permiten igualmente reconsiderar el papel de la investigación dentro de los procesos educativos. Tradicionalmente, la investigación escolar puede aparecer como una actividad complementaria orientada al desarrollo de competencias académicas. En el modelo propuesto adquiere una función estructurante: reconocimiento territorial, observación,

documentación, interpretación, diálogo, validación y acción forman parte de un mismo proceso de producción de conocimiento. Esta concepción encuentra afinidad con la Investigación Acción Participativa, donde conocimiento y transformación se encuentran estrechamente relacionados (Fals Borda, 1999), y con el planteamiento de la UNESCO (2021) de fortalecer la investigación, la reflexión y la producción de conocimiento como dimensiones de la práctica educativa.

Esta reorganización también coincide con los planteamientos de la OECD (2024a, 2024b), que destacan la importancia de la flexibilidad curricular, la autonomía profesional, la colaboración entre actores educativos y la generación de condiciones institucionales que permitan responder a contextos diversos. Desde esta perspectiva, la implementación no puede comprenderse como la aplicación mecánica de un programa previamente diseñado, sino como un proceso de construcción contextualizada que requiere capacidad institucional, reflexión profesional y participación de distintos actores.

Sin embargo, los resultados muestran que la implementación del modelo enfrenta condiciones y desafíos específicos. Su desarrollo requiere instituciones con flexibilidad organizativa, equipos docentes capaces de trabajar interdisciplinariamente, espacios para la investigación territorial, mecanismos permanentes de vinculación comunitaria y condiciones curriculares que permitan relacionar los aprendizajes escolares con las problemáticas del contexto. La literatura internacional sobre flexibilidad y autonomía curricular confirma que la capacidad de contextualizar el currículo depende no solo de otorgar autonomía, sino también de generar condiciones institucionales, formación profesional, mecanismos de colaboración y claridad respecto de los propósitos educativos (OECD, 2024a).

En sistemas educativos caracterizados por estructuras curriculares altamente centralizadas, tiempos escolares rígidos o mecanismos estandarizados de evaluación, la implementación puede enfrentar limitaciones relacionadas con la autonomía institucional, la

coordinación interdisciplinaria, la disponibilidad de tiempo para el trabajo colaborativo y la formación docente para desarrollar procesos de investigación territorial. Estas condiciones muestran que la territorialización educativa no depende únicamente de innovaciones pedagógicas, sino también de transformaciones organizativas y políticas capaces de reconocer la diversidad de los contextos educativos.

Estas limitaciones no reducen la pertinencia del modelo; por el contrario, permiten delimitar sus condiciones de posibilidad y transferibilidad. El Modelo Territorial no pretende constituirse en una estructura uniforme aplicable de manera idéntica a cualquier contexto. Su posible transferencia requiere procesos previos de reconocimiento territorial, participación comunitaria y adaptación institucional. En consecuencia, lo transferible no son necesariamente las prácticas específicas desarrolladas en Ayotitlán, sino la arquitectura relacional que articula territorio, investigación, currículo, comunidad y transformación.

En conjunto, la discusión permite sostener que el Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica trasciende el ámbito metodológico para configurarse como una propuesta de reorganización de los procesos educativos en la educación media superior. Su principal aportación consiste en articular, dentro de una misma arquitectura, las dimensiones territorial, epistemológica, pedagógica, curricular, institucional y comunitaria, mostrando que la transformación educativa requiere modificar no solamente las formas de enseñar, sino también las relaciones mediante las cuales se produce, legitima y moviliza el conocimiento.

Desde esta perspectiva, el territorio deja de ser un escenario complementario y se configura como principio organizador del currículo y la investigación; la comunidad se reconoce como interlocutora y coproductora de conocimiento; los estudiantes participan como investigadores de su realidad; y la escuela adquiere una función articuladora dentro de los procesos de transformación territorial. De esta manera, el modelo amplía el debate

contemporáneo sobre innovación educativa al incorporar la justicia cognitiva, la Gobernanza Epistemológica Comunitaria, la corresponsabilidad educativa y la regeneración territorial como dimensiones interrelacionadas de la implementación, ofreciendo una arquitectura especialmente pertinente para contextos rurales, originarios e interculturales.

CONCLUSIONES

La presente investigación desarrolló el Modelo Territorial para la Implementación de la Agroecología Pedagógica como una propuesta sistémica para traducir los fundamentos de la Agroecología Pedagógica en procesos concretos de transformación educativa. Los resultados muestran que una educación territorializada requiere reorganizar las relaciones entre currículo, conocimiento, comunidad y territorio, superando enfoques centrados únicamente en metodologías activas o innovaciones didácticas.

La principal aportación del estudio consiste en la construcción de una arquitectura de implementación integrada por cuatro niveles: condiciones de implementación, sistema de implementación territorial, operación pedagógica territorial y resultados transformadores. Esta estructura sitúa al territorio como eje organizador del currículo, la investigación y la producción colectiva del conocimiento, fortaleciendo el diálogo entre saberes científicos y comunitarios mediante dispositivos como el coamil, el calendario agroafectivo, la cartografía del tiempo comunitario, los transectos territoriales, las narrativas estudiantiles y el Consejo Escolar de Sabios.

Los hallazgos evidencian que el modelo favorece aprendizajes contextualizados, innovación curricular, participación comunitaria y regeneración del patrimonio biocultural, contribuyendo a la justicia cognitiva y a la gobernanza epistemológica comunitaria. Asimismo, ofrece un marco metodológico transferible a otros contextos rurales, originarios e interculturales, en consonancia con las orientaciones internacionales sobre sostenibilidad y

transformación educativa. Finalmente, se plantea la necesidad de evaluar su implementación en otros escenarios y profundizar en el estudio de la Gobernanza Epistemológica Comunitaria como eje para democratizar la producción del conocimiento y fortalecer la educación desde el territorio.

Declaración de conflicto de interés

El autor declara no tener ningún conflicto de interés relacionado con esta investigación.

Declaración de contribución a la autoría

Ernesto Justo Cobián confirma que todas las responsabilidades y decisiones académicas recaen exclusivamente en su persona, y que no existieron colaboradores adicionales en ninguna fase de la elaboración del manuscrito.

Declaración de uso de inteligencia artificial

El autor declara que utilizó la inteligencia artificial como apoyo para este artículo, y también que esta herramienta no sustituye de ninguna manera la tarea o proceso intelectual. Después de rigurosas revisiones con diferentes herramientas en la que se comprobó que no existe plagio como constan en las evidencias, el autor manifiesta y reconoce que este trabajo fue producto de un trabajo intelectual propio, que no ha sido escrito ni publicado en ninguna plataforma electrónica o de IA.

REFERENCIAS

- Als Borda, O. (1986). Conocimiento y poder popular: Lecciones con campesinos de Nicaragua, México y Colombia. Siglo XXI Editores.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, (38), 73–90.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. En B. Taylor (Ed.), *Expanding boundaries: Serving and learning* (pp. 2–6). Corporation for National Service.
- Ingold, T. (2000). *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. Routledge.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355>
- Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental: La reapropiación social de la naturaleza*. Siglo XXI Editores.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024a). *Curriculum flexibility and autonomy: Promoting a thriving learning environment*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eccbbac2-en>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024b). *Reimagining education, realising potential*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b44e2c39-en>
- Parra, Y. (2013). *La Otra Orilla: Territorio–Cuerpo–Memoria, pedagogía y ConoCSentir de los pueblos de Abya Yala*. RUECA–Red Universitaria de Evaluación de la Calidad.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Sobel, D. (2004). Place-based education: Connecting classrooms & communities. The Orion Society.

Toledo, V. M., y Barrera-Bassols, N. (2008). La memoria biocultural: La importancia ecológica de las sabidurías tradicionales. Icaria Editorial.

UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO.

UNESCO. (2024). Greening curriculum guidance: Teaching and learning for climate action. UNESCO.