



UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA

**EDUCACIÓN RURAL Y SABERES CAMPESINOS EN  
TIERRADENTRO CAUCA:**  
Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá  
Tierradentro (ACIT). 2004 a 2012

Elaborado por:  
Jairo Arias Gaviria

Tesis presentada como requisito para optar al título de:  
Magister en Educación

Director(a):  
Ligia Ochoa

Co-Director:  
José Guillermo Ortiz

Línea de Investigación:  
Ciencias Sociales

Universidad Nacional de Colombia  
Facultad de Ciencias Humanas  
Instituto de Investigación en Educación  
Maestría en Educación  
Bogotá, Colombia  
Año 2014

## Dedicatoria

### Obertura de una invisibilidad, cofradía y humo

A pedazos de realidad, muchas veces arrancados de las mismas entrañas, surgen los relatos, algunas ocasiones difusos, empero, allá, bajo el humo incipiente de la hoguera se continúa con la terca idea de hacer aguadepanela bajo la lluvia para apaciguar el frío o calmar el hambre, se enarbolan creencias y puedes encontrar un par de machetes cruzados (puestos en cruz) con un mecho (pedazo de vela) encendido y puesto en la mitad de los machetes para intentar apaciguar la lluvia. Además se puede escuchar el naciente rugido de los grillos que anuncian en sus cantos la visita de la muerte, la colérica presencia del arco iris que luego de la lluvia engendrará una desgracia familiar, o expresará la suerte que nadie puede encontrar. También se siente el chirrear de las llamas del fuego de la estufa de leña que avizora una visita próxima, o puedes corre de pavor cuando observas una mariposa negra ingresar por la inmensidad de las ventanas y ves que se posa en una de las paredes de la casa anunciando la muerte de un ser conocido.

Pero yo, humildemente quisiera aventajar en sus palabras la presencia de la vida rural, allí, donde un día me arriesgué a quedarme en la reunión de la vereda para untarme del olor del humo que destila la leña quemada. De la reunión brotó un aplauso que enmudeció las voces de todos, como si las razones dejaran pocas ideas para estar contentos; de esta manera se habló de las vías, de la educación y la salud, de la apropiación de la tierra, hasta que llegó el momento en que una persona mayor habló: nosotros solamente asentimos los debates, no estamos logrando el objetivo de pensar en las ideas y los argumentos. Ustedes saben que tenemos problemas de tierras, pero deben saber que somos más que eso. Los aplausos volvieron a reventar el auditorio, los rostros -quizá por gentileza o por cansancio- se veían agradados, sonrientes, llenos de ilusiones; también el olor del almuerzo inundaba el recinto, su aroma se sentía por todas partes, olía delicioso y daban ganas de comer. El apabullamiento fue entendido como -mejor no hablemos más- procedamos a comer, ¡los campesinos con hambre no trabajan! desde el fondo una voz adicional, ¡y llenos tampoco! Yo, sorprendido por la manera como se abordaron los temas, pensaba que en otros lugares había podido ser chiflado, abucheado, bajado de la tarima a piedra y palo; atreverse a decir que los albores del progreso son un atentado contra la vida de un pueblo es algo riesgoso -aunque tenga rudimentos de verdad.

El salón comunal donde me había quedado a la reunión está colmado de personas, niños de todas las edades juegan felices y felinos, mujeres amamantan a sus pequeñas criaturas; ellas se ubican a las afueras del salón, cerca una de otra, y como una cofradía de comadres conspiradoras se sientan en las guaduas que sirven de sillas y de postigos para distraer su cansancio. Algunos hombres hacen pequeños círculos de tres y cinco personas, charlan en voz baja, como si un secreto rondara en el ambiente, a un costado del salón se prepara chocolate

para servir a los que van llegando, en el suelo, junto al lado del primer fogón, tres mujeres y un hombre construyen otra hornilla improvisada para adelantar los preparativos del almuerzo -que oloroso está- el agua se carga en pequeños baldes desde una casa vecina, el humo de los cecropias inunda por momentos el salón, el viento ondea en capas delgadas de vaivenes, el humos proveniente de la leña de los yarumos se siente en el aroma, el fuego arde presurosamente mientras los saberes campesinos persisten (...)

## **Agradecimientos**

A todas las personas integrantes de la ACIT, su comité de educación, sus líderes y lideresas que me brindaron la posibilidad de conocer los intrínquilos, sus mundos, sus casas, su proceso organizativo, su visión de mundo, su historia.

## **Resumen**

Este trabajo enfatiza la reflexión educación rural y saberes campesinos como fuente e ideario de una educación contextual. Desde allí y con el trabajo emprendido por la Organización Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT) se allega información general y líneas base que sirvan como ruta para emprender propuestas educativas rurales que rescaten las prácticas sociales campesinas como sustento para imaginar, construir y pensar una pedagogía de lo rural. Igualmente expone el debate general de la educación y la relación *saber-poder* visto desde el contexto rural como problema histórico producto de la modernización del país y su sistema educativo, en el cual, los pobladores rurales se configuraron como ocupantes paisajísticos de su propio entorno educativo.

**Palabras claves:** educación rural, saberes campesinos, pedagogía rural, identidad, territorio.

## **Abstract**

This work emphasizes on a reflection on rural education and the peasant's lore as the source and ethos of a contextual education. Based on this, and the work developed by the Organización Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), this investigation gathered general information and basic lines that are used as a way to tackle educative rural proposals. These proposals strive to rescue the peasant's social practices as a support in order to imagine, build and think a rural pedagogy. Also, it shows a general debate about education and its relationship *power – knowledge* seen from the rural background, result of a historical problem produced by the modernization of the country and its educational system where the rural

settlers undertook roles as landscape occupants in their own educational environment.

**Key words:** rural education, peasant's lore, rural pedagogy, identity, territory.

# Contenido

Agradecimientos.....	II
Resumen.....	III
Abstract.....	III
Lista de figuras.....	VII
Lista de tablas.....	VIII
Lista de abreviaturas.....	IX
Presentación y ubicación del trabajo.....	X
Delimitación teórica.....	XI
Consideración metodológica.....	XIV
Antecedentes.....	XVI
<b>1 Capítulo I. Acercamiento conceptual.....</b>	<b>19</b>
1.1 ¿A qué se le denomina saberes campesinos?.....	19
1.2 Las Ciencias Sociales y los saberes.....	22
1.3 Conocimiento desigual, unificación del saber.....	26
1.4 De la escuela campesina a la educación rural.....	29
1.5 Educación y saberes campesinos.....	33
<b>2 Capítulo II. ¿Quién habla? ¿Quién dice?:.....</b>	<b>37</b>
2.1 Balance socio-histórico.....	37
2.1.1 Proceso contextual de la ACIT.....	41
2.2 Configuración y constitución de la ACIT.....	43
2.2.1 Principios y ejes de articulación de la de la ACIT.....	44
2.3 ¿Por qué y para qué un proyecto educativo rural intercultural?.....	47
2.3.1 El campesino en Colombia y las oportunidades educativas.....	48
2.3.2 Proceso y descarte.....	50
2.3.3 Acceso a la educación.....	51
2.3.4 Calidad de la educación.....	51
2.3.5 Permanencia en el sistema educativo.....	52
2.3.6 Disponibilidad educativa.....	52
2.4 Proceso de reflexión sobre la educación rural en Inzá.....	53
<b>3 Capítulo III. Una pedagogía rural, un mundo posible.....</b>	<b>57</b>
3.1 Construcción de la propuesta educativa de la ACIT.....	57
3.1.1 Componente conceptual.....	57
3.1.2 Componente metodológico.....	58
3.1.3 Componente comunitario.....	58
3.2 ¿Quiénes habitan las áreas rurales en Colombia?.....	59
3.3 Lo intercultural, un reto constante.....	59
3.4 Y, ¿quiénes son los campesinos?.....	64
3.5 ¿Qué educación se ofrece en la ruralidad?.....	65
3.6 Ley educativa y ruralidad.....	66
3.7 Las niñas y los niños en la ruralidad.....	67
3.8 Hacia una propuesta educativa rural.....	68
3.8.1 La escuela y el territorio.....	73
3.8.2 Vida en el campo como forma de conocimiento.....	74
3.8.3 Nueva perspectiva para los niños y niñas en la ruralidad.....	75
3.8.4 Construcción colectiva de conocimiento.....	76

3.8.5	Diversidad y educación .....	77
3.8.6	Agentes que hacen posible una pedagogía rural .....	78
3.8.7	Lo rural y la pedagogía, del afecto hacia el territorio .....	79
3.8.8	Hacia la construcción de un modelo pedagógico pertinente .....	80
3.8.9	¿Qué tipo de niños y niñas queremos formar? .....	82
3.9	¿Cuáles maestros necesita la ruralidad y qué tipo de prácticas pedagógicas.....	83
3.10	La investigación: estrategia de conocimiento y devolución de la escuela a la comunidad.....	87
4	<b>Capítulo IV. Papel y función de los saberes campesinos en el proyecto educativo rural .....</b>	<b>90</b>
4.1	Función ideológica, social y colectiva .....	90
4.1.1	Formación y capacitación de líderes y lideresas .....	91
4.1.2	Refuerzo de la autonomía de la organización .....	92
4.1.3	Apoyo a la organización popular y de base .....	92
4.1.4	Repensar la vida rural y el papel de la educación .....	94
4.2	Identificación de prácticas sociales que constituyan saberes campesinos.....	95
4.2.1	Las prácticas sociales.....	96
4.2.2	Técnicas campesinas y utensilios tradicionales .....	97
4.2.3	Naturaleza y culinaria .....	98
4.2.4	Refranes, mitos, leyendas y música campesina.....	100
4.2.5	Lugares comunes y relaciones de intercambio.....	101
4.2.6	Historia y organización (las fiestas).....	102
5	<b>Conclusiones .....</b>	<b>105</b>
6	<b>Anexos .....</b>	<b>108</b>
A.	Anexo: Plan de formación e inicio del proceso de trabajo con docentes.....	108
B.	Anexo: Concreción de las líneas base de la propuesta educativa rural.....	111
C.	Anexo: Hacia la construcción de un modelo educativo rural.....	115
	<b>Bibliografía.....</b>	<b>118</b>

## 1. Lista de figuras

- Figura No 1. Mapa de ubicación de Inzá en el Cauca y Colombia.  
Figura No 2. Momentos relevantes de la ACIT 1997 – 2012.  
Figura No 3. Estructura organizativa de la ACIT.  
Figura No 4. Ruta de construcción de la propuesta educativa.  
Figura No 5. Ejes y principios de la ACIT.  
Figura No 6. Mapa de Inzá y sus límites: zonas campesinas y resguardos indígenas.  
Figura No 7. Fotografía estudiante IE Guanacas. Huerta medicinal.  
Figura No 8. Esquema de la pedagogía rural.  
Figura No 9. Sistema rural de educación.  
Figura No 10. Educación rural pertinente.  
Figura No 11. Fotografía Biblioteca Casa del pueblo, vereda Guanacas.  
Figura No 12. Esquema sobre el pensamiento educativo rural.  
Figura No 13. Fotografía: Trabajo con niños y niñas en la biblioteca casa del pueblo.  
Figura No 14. Fotografía: Grupo de docentes, comité de educación de la ACIT.  
Figura No 15. Constitución del proceso educativo de la ACIT 2004 – 2014.  
Figura No 16. Feria saludable y huerta familiar tradicional.

## 2. Lista de tablas

- Tabla No 1. Cantidad de hogares campesinos en el Municipio de Inzá.  
Tabla No 2. Zonas campesinas y extensión territorial – Inzá.  
Tabla No 3. Formulación de indicador de derecho a la educación.  
Tabla No 4. Síntesis sobre la educación en Tierradentro-Cauca.  
Tabla No 5. Mapa de problemas educativos en Tierradentro-Cauca.  
Tabla No 6. Causas que afectan la educación en el municipio de Inzá.

## 3. Lista de abreviaturas

ACIT	Asociación Campesina de Inzá Tierradentro.
ACPO	Acción Cultural Popular.
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca.
CONPES	Consejo Nacional de Política Económica y Social.
DANE	Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
DRP	Diagnóstico Rural Participativo.
DH	Derechos Humanos.
FES	Fundación Para la Educación Superior.
INCORA	Instituto colombiano de la Reforma Agraria.
IE	Institución Educativa.
IEPRI	Instituto de Estudios Políticos y Relaciones Internacionales.

IGAC	Instituto Geográfico Agustín Codazzi
JAC	Junta de Acción Comunal.
MEN	Ministerio de Educación Nacional.
POT	Plan de Ordenamiento Territorial.
PEI	Proyecto Educativo Institucional.
PERI	Proyecto Educativo Rural Intercultural.
PIB	Producto Interno Bruto.
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
PER	Proyecto de Educación Rural.
POMCH	Plan de Ordenamiento y Manejo de la sub-cuenca Rio Negro.
SGP	Sistema General de Participación.
SAT	Sistema de Aprendizaje Tutorial.
SENA	Servicio Nacional de Aprendizaje.
SIG	Sistema de Información Geográfica
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
UAF	Unidad Agrícola Familiar.
ZRC	Zona de Reserva Campesina.



## **Presentación y ubicación del trabajo**

Las disciplinas que se han encargado del estudio de las diversidades conciben como fenómeno social y cultural, la presencia de comunidades en la vida rural. Sus cosmovisiones, el uso del territorio, sus prácticas y hábitos son elementos de concepciones y formas del saber que, en diferentes rangos y categorías, permiten identificar cómo se ha conformado la identidad en los proceso de acumulación de saberes que podríamos sintetizar como “pedagogía rural”. Además de la historia, las comunidades indígenas, campesinas y afrodescendiente permiten evidenciar ese otro mundo de hábitos, usos y costumbres que emerge de manera diferencial en la forma como se concibe la existencia humana.

Este trabajo es sensible al historial referido sobre los saberes campesinos como constructores de la escuela rural. No es un recorrido por el modelo educativo que se ha impartido en el campo, pues dicha dinámica ya ha sido abordada en diferentes momentos y no riñe con el modelo general de educación. Tampoco pretender diseñar un currículo o malla curricular sobre saberes campesinos, entre otras cosas, porque se dilataría la intención de esbozar una discusión más rica y profunda, esa que entraña el sentir de un pueblo, con sus apuestas y visión de mundo, en este caso, un mundo educativo pensado como pedagogía rural. Se inscribe más en la necesidad creciente de analizar holísticamente los fenómenos sociales, culturales, lingüísticos y de cosmovisión que se presentan en la vida rural, los cuales pueden ser ejemplo de dignidad y humanidad en una sociedad avasallada por las formas del pensamiento único. El presente trabajo también intenta abordar esos principios que la población campesina utiliza para conocer, afrontar y responder a la existencia humana.

Desde el concepto de territorialidad, todas las sociedades tienen la necesidad de aprender de la naturaleza y comprender en ella, sus formas de enseñanza, recuperar la sensibilidad frente a lo que la naturaleza dice. El reconocimiento de las relaciones sociales en el contexto cultural y simbólico es condición necesaria para el diseño y desarrollo de metodologías, políticas, investigaciones y avances en la educación, en la que la universalidad del conocimiento logre niveles adecuados de comprensión, comunicación y creación de los distintos tiempos y espacios.

Dichas dinámicas (sociales, políticas y económicas) emergen en los territorios rurales y los hace parecer como lugares ajenos, adversos, simbólicamente atrasados y carentes de toda vitalidad social. En ese marco y desde la educación rural, este trabajo sugiere una lectura de sus posibilidades y contrariedades que pueda hacer evidente la existencia de una cultura campesina invisibilizada, ausente como potencial propositivo y poco consultada a la hora de fraguar políticas públicas de educación rural.

Constantemente las sociedades se interrogan por el papel que desempeña la educación en la sociedad, aún más, si estas son organizaciones sociales de base.

Si bien se espera que la educación pueda contribuir al cambio y transformación de los pueblos, el papel que históricamente se ha entendido como un instrumento o estrategia para la construcción de la nación o la nacionalidad (Herrera y Sauza, 2003). Sus lineamientos hacen presencia en todo el territorio nacional, empero, en la praxis cotidiana de la ruralidad, sus postulados no responden de forma adecuada a sus ritmos y necesidades.

En Colombia las zonas rurales son habitadas por poblaciones como la campesina, indígenas, afros, pescadores y colonos. Se encuentran íntimamente ligados a la producción agrícola y sistemas culturales que delimitan -de alguna manera- costumbres, hábitos y procesos que se pueden evidenciar históricamente. Este trabajo pretende destacar, en especial, a la población campesina, y cómo la educación ha logrado constituir estrategias y políticas para caracterizar lo nacional y la identidad particular de las poblaciones rurales, en el cual cada proceso constituye tensiones a la hora de presentar dichas identidades. Así “se vean reflejadas en formas de inclusión (integración, asimilación) y exclusión de unos sectores (subordinados) de la sociedad, por parte de otros (dominados)” (Rojas A, y Castillo, 2005, p.23).

El campesinado colombiano es valorado como sector sin importancia para la economía nacional, sus escuelas son pobres, con programas pobres para personas pobres. Incentivar una pedagogía rural y facilitar su práctica, nos debe llevar, en primera instancia, por la pertinencia de sus funciones, retos y resultados. Es claro que la reflexión sobre los saberes campesinos y los procesos de aprendizaje en el mundo rural para elaborar textos y ajustes al modelo educativo es vital, empero, también es relevante problematizar la existencia de una identidad como campesinos y campesinas ceñidos al papel que representa la pertenencia a un territorio y su relación con la educación y su modelo.

Las estrategias y programas educativos en Colombia no ofrecen diferencias regionales y locales, donde puedan dar cuenta de su gran diversidad, por ello, una educación “pertinente” es además, una escuela que pueda adaptarse a dicha diversidad; a los niños y niñas, a las comunidades indígenas, a los habitantes rurales y sus particularidades. De la misma manera, es pertinente hacer referencia a la ruralidad, a la vida y ritmos del campo. La educación regional y rural es una de las más pobres y carentes. Administrativamente Colombia es dividida entre urbano y rural para la distribución del PIB, pero lo rural cobra cada día una brecha mucho más grande y abismal en programas de calidad, cobertura educativa e integración de Tics.

La aceptabilidad de la educación supone garantías de calidad, estándares mínimos de salud, seguridad y requisitos profesionales para los maestros; ello debe ser estipulado, verificado y controlado por el gobierno. La admisibilidad de la enseñanza se ha extendido considerablemente gracias al desarrollo del Derecho Internacional, pero no ha sido en ningún sentido pertinente.

## Delimitación teórica

En Latinoamérica ha sido notorio el conflicto para definir conceptualmente al campesino. Las dificultades como reitera Hernández (1993-4) pasan por la no concreción de una única unidad de criterio, además, de las diversas formas y tendencias para dar cuenta de un sujeto con sus rasgos definidos. Según S. Ortiz (1997) la palabra “campesino está llena de asociaciones emotivas. Pero no existe (hoy día) otra palabra que describa a los habitantes rurales que, carente de una fuerte identidad tribal, siguen marginados del mundo de las ciudades y sin embargo dependen de él”. (p.288). Para el caso colombiano, la invisibilización del sector rural y sus habitantes ha integrado como lo describe Pérez (2001)

Un sistema de crisis generalizada: crisis de la producción, crisis de la población y poblamiento, crisis de las formas de gestión tradicional, crisis en el manejo de recursos ambientales, crisis de las formas tradicionales de articulación social, así, todo el modelo de sociedad rural está en crisis. (p.21)

Al abordar la tipología rural y la pedagogía de saberes campesinos nos inscribimos en una especie de “disputa de significados” como lo menciona Apple. (1996, p.12). De una parte porque no se trata sólo de evidenciar en la escuela la presencia o no de un currículo contextualizado, sino además, porque se encarna la lucha de pobladores que se sienten marginados, y la marginalidad también está en el contexto.

De esta manera existe un escenario de la enseñanza que nos recuerda que “lo pedagógico y lo escolar, son dimensiones culturales y formativas” [...] la enseñanza del currículo está inevitablemente comprometida [...] en la producción y reproducción de divisiones sociales que pasan por el modelo de identidades sociales particulares” (Tadeu da Silva, 1996, p.72). Es posible inferir que, al construir una propuesta educativa que recoja las dimensiones de la vida rural, se incorporen los saberes y prácticas de reconocimiento identitario de dichas poblaciones.

Así en un país donde se realizan tantos cambios y ajustes al modelo educativo, se esperaría que éstos se vean revertidos en niveles de calidad y optimización necesaria para responder a las necesidades de las exigencias como cobertura, infraestructura, tecnología, dotaciones, alimentación, metodologías y didácticas acordes a los requerimientos que el actual momento requiere.

Tal como lo menciona K. Tomasesvki (2005), la política del Gobierno en materia de educación, concretada a través del programa denominado “Revolución Educativa” (el cual está contenido en el Plan Nacional de Desarrollo 2003-2006 “Hacia un Estado Comunitario”, aprobado por el Congreso de la República mediante la ley 812 de 2003), y del Sistema General de Participaciones (SGP), que fue creado por el acto legislativo 01 de 2001 que modificó los artículos 347,

356 y 357 de la Constitución Política de 1991, y está regulado por la ley 715 de 2001. Con este nuevo sistema se transfieren recursos de la Nación a las entidades territoriales con algunos fines específicos, como la financiación de la educación y la salud. El SGP sustituyó el anterior sistema de financiación del sistema educativo (situado fiscal y transferencias), modificando los criterios de asignación y de distribución de los recursos, y reduciendo los montos de estos, lo que ha tenido un impacto negativo sobre el disfrute del derecho a la educación.

Según la autora, no solo no plantea medidas que mejoren de manera efectiva el sistema de educación en Colombia, el cual se caracteriza por ser excluyente y discriminatorio, (en este aspecto, la relatora para el derecho a la educación, señora Tomasevski, en el informe elaborado con motivo de la misión a Colombia realizada en octubre de 2003, manifestó que el modelo educativo del país es "un mecanismo reproductor tanto de pobreza como de inequidad". Comenta que a los estratos más pobres, 1 y 2, pertenece menos del 5% del ingreso, mientras que los estratos más ricos, 5 y 6, controlan el 60%. Concluye que los ingresos de la familia son una determinante fundamental para el acceso a la educación de la niñez y la juventud, en particular de la educación superior, y que "menos del 6% de la juventud entre 18 y 24 años del estrato 1" se matricula. Un promedio de menos de 5,7 años de educación para los estratos 1 y 2, y más de 11 años para el estrato 6, ejemplifica la brecha entre los pobres y los ricos, así como el hecho de que, en Bogotá, "el 42,5% de los jóvenes de estratos bajos se encuentra vinculado al mercado laboral, mientras que esto sólo sucede con el 3,7% de los jóvenes de estratos altos". (Naciones Unidas, Comisión de Derechos Humanos, Los derechos económicos, sociales y culturales. (Op., cit., nota 1, pp. 16)

La dimensión de la educación rural debe revisar otros elementos que den cuenta del tipo y condición del contexto de la escuela. De una parte, las condiciones económicas, los efectos de la violencia y la calidad de la educación, y por el otro, del impacto de sus políticas en la vida social de sus asistentes.

Las zonas rurales presentan condiciones laborales desfavorables, desempleo, familia a temprana edad, analfabetismo entre otros aspectos. Esto determina un patrón de poca permanencia de la población en edad escolar en el sistema educativo. Según el informe de Perfetti (2004) "de 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan este ciclo y un poco menos de la mitad (16 estudiantes) pasan a secundaria; de éstos, 8 completan el noveno grado y sólo 7 culminan el ciclo completo de educación básica" (p.183). Lo que uno se preguntaría es: ¿Qué hacen esos jóvenes que no terminan? ¿Qué tipo de actividades emprenden?

Ahora bien, desde el año de 1996 el gobierno nacional amplió sus objetivos al fortalecimiento del Programa de Educación Rural (PER) con la intención de aumentar la cobertura y mejorar su calidad; instauró una institucionalidad con un sistema financiero que lo apoye y mantenga. Es posible que hoy día, las carencias en educación rural mantengan su índice de gravedad.

En el mismo sentido, la educación para las zonas rurales desde la década de los 50, ha contado con una serie de programas educativos que han mejorado la cobertura y brindado oportunidades para acceder a la educación a población en extra edad, población adulta, asistencia para solucionar el índice de analfabetismo e integración social. Si bien debe reconocerse la importancia y presencia por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en programas como: Escuela Nueva, Post-primaria Rural, Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT), Programa de Educación Continuada de CAFAM, Telesecundaria, Aceleración del aprendizaje y el Servicio de Educación Rural, los interrogantes por la calidad de dichos programas no han sido evaluados a profundidad, tampoco se puede hacer evidente la pregunta por población campesina como única benefactora de los programas, o por lo menos, pensada para ellos. Lo que implica la necesidad de revalorar la vida rural como un lugar que no ha sido claramente caracterizado; sobre todo a la hora de pensar con ¿quiénes? y ¿cómo? se deben construir los lineamientos de la educación rural, o por el contrario, si lo que está instaurado responde a la necesidad existente.

Para abordar el tema educativo de la población rural en el marco del MEN y de su PER, se hace necesario mencionar que el campo está inserto en la vida rural. Según el informe Nacional de Desarrollo Humano (2011), realizado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), “no el 25 sino el 32% de los colombianos son pobladores rurales, y en las tres cuartas partes de los municipios, cuya área ocupa la mayoría del territorio nacional, predominan relaciones propias de sociedades rurales” (2011, p.7)

De esta manera se hace más claro el porcentaje de mundo rural que pareciera invisible, situación que para el ámbito educativo no es tan clara a la hora de formular políticas públicas de educación. Como sostiene Machado (2011)

La modernidad ingresó al país y nubló la dicotomía urbano-rural” haciendo que sea confuso poder abordar definiciones precisas, ver a sus moradores claramente, sus ritmos, ritos, costumbres, procesos educativos, prácticas, creencias y saberes; esta relación dicotómica se ve más integrada, tal como lo hace el mundo globalizado, todo tiene que ver con todo, y en ese sentido las poblaciones pierden sus valores de existencia. (p.7)

En el marco de una escuela que forma en “masa” donde las desigualdades se refuerzan a la hora de aprender contenidos que luego no se ven reflejados en utilidad para la vida, más allá de la obtención de títulos que no tienen valor de uso, ni valor de cambio, la escuela que se interroga por una educación justa debería preocuparse por la formación que propone.

En ese sentido la ACIT inscribe su propuesta educativa con un margen de autonomía para adaptar las necesidades y demandas de las escuelas del

municipio y de sus estudiantes, a una actitud que permita mantener principio de elección como individuos; no para fijar posturas en contra de los diversos modelos educativos, sino, para permitir fundar una nueva propuesta escolar que pueda leer más allá del debilitado sistema escolar vigente. En éste sentido, la postura de Antonia Candela cuando afirma que: “los sujetos del proceso educativo, maestros y alumnos, en una permanente negociación mediada por el habla reconstruyen el conocimiento propuesto, elaborando nuevos significados y contenidos de las actividades realizadas” (Candela, 1995, p.173), rastrea los elementos de la vida rural, se presenta como contextos interactivos donde el aprendizaje se vuelve un proceso y no una simple instrucción.

## **Consideración metodológica**

Desde la cercanía e integración a la vida rural que realicé desde el año 2000 en Tierradentro Cauca, identifiqué el saber colectivo, el análisis crítico y la participación activa de los grupos implicados en cada una de sus procesos de cambio y reivindicación social. Con éste mismo ítem me integré a las consideraciones y experiencia de la ACIT, con el valor y la perspectiva necesaria como “objeto de estudio” para indagar por su pensamiento acerca de la educación rural.

Aunque la información que existe sobre el tema propuesto, más la categoría “identidad campesina” y “pedagogía rural” es riesgosa; lo es también la no existencia de un modelo de educación que dé cuenta de las prácticas y saberes campesinos. Si bien es una limitación que se puede ubicar y rastrear desde los lineamientos institucionalizados por el Ministerio de Educación en sus líneas del PER, emprendido desde 2001, donde no diferencia dicha dimensión.

Percibir la dinámica de movilización de la ACIT me condujo a suscribir el enfoque etnográfico, lo cual permite el reto por entender la vida social a partir de las lógicas que construyen los sujetos sociales. En ese sentido, la diversidad como la menciona Hall (1993) “puede adoptar modalidades cerradas de cultura y de comunidad, negándose a comprometerse con los peliagudos problemas que provoca intentar vivir en la diferencia” (p.349-363), hecho que la ACIT estaba dispuesta a asumir.

La investigación de campo permite obtener nuevos registros de la realidad social, igualmente, diagnosticar problemas y necesidades. Este proceso conlleva a que el enfoque contemple la combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, donde el valor de la información (participante activo) avive niveles de crítica y construcción de sentido cercano al imaginario que Hall describe como

representaciones de los procesos que van más allá del sentido y se afincan en el conocimiento de los contextos.

Aludo a Fals Borda cuando nos interpela sobre el dilema de combinar lo vivencial con lo racional como un verdadero problema ontológico que no podemos eludir en eso que él mismo denomina como “el problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis” (Borda, 1978). Si bien es angustiosa la idea de investigar sin intención, sin un sentido, por el hecho de comprender la realidad pero no poder ejercer cambios en ella.

La categoría educación rural, a través de un proceso educativo en Tierradentro Cauca emprendido por la ACIT desde el 2004, supone la evidencia de sus alcances, límites e inserción en la comunidad, esto implica de una parte conocer los contextos y conceptos sobre la vida rural y el campesinado con relación a la educación del lugar. La pregunta que ayudó a encaminar este proceso ha sido: ¿es posible una propuesta de educación rural que integre saberes campesinos, identidad campesina y pedagogía rural o por el contrario, la educación rural es suficiente para responder a las necesidades y ritmos de sus pobladores?

Esto será posible en la medida que se conozca la situación histórica y social del grupo, implica por ello un esfuerzo por comprender la vida rural y el territorio en la dinámica de la educación; lo cual es en sí, allanar la vida de los pobladores rurales como acción y transformación para la vida del campo. Intentar aproximarse a una mirada inquietante por la ruralidad -como lucha y criterio de análisis- es el reto para emprender en la educación, otra forma de leer, escribir y acercarse al mundo local, narrar las imágenes orales y sentir las prácticas de un pueblo históricamente excluido.

Si bien no existe una sistematización por parte de la ACIT sobre su propio proceso, como tampoco un producto que dé cuenta del tiempo, conceptos y formulaciones, este trabajo hace un aporte a la organización en dicha inquietud, ello implicó recabar por medio de conocimiento experto (trabajo con la comunidad) en sus reuniones, talleres, diseño de programas de trabajo, encuentros, foros, movilizaciones; una participación activa, más cercana a las dimensiones *emic* y *etic* que permiten hacer referencias diferenciales y descripciones relacionadas tanto con el comportamiento como con la interpretación de los involucrados.

## Antecedentes

La ACIT es una organización social de base campesina, integrada por gran parte de la población del municipio de Inzá. Su censo interno reporta diez mil afiliados y cuatro mil socios activos. En el 2004, constituyó su comité de educación para indagar por la condición de la educación rural en la zona.

Al interior de su comité de educación se han abordado temas de identidad campesina, saberes campesinos, cultura, territorialidad y educación rural, bordeando la pregunta de la existencia de una educación campesina 'una pedagogía rural'. El trabajo se ha realizado en distintos momentos, con periodos de un día por semana en lapsos de tres meses en dos jornadas al año.

Inicialmente se elaboró un módulo que tardó en desarrollarse un año y medio, de esta manera se formuló nuevas inquietudes con las cuales se inició la construcción de un segundo módulo que tomó igual tiempo. Algunas temáticas de los módulos fueron guiadas sobre la reflexión de la práctica pedagógica, análisis de las instituciones escolares, memorias narrativas, sociedades mayoritarias, territorios y cultura, modelos alternativos de educación, identidades campesinas, la sociedad rural, el desarrollo, medios de producción, entre otros. Estos módulos tenían el objetivo de afianzar contenidos y conceptos que ayudaran a la ACIT y su comité de educación, en la formulación de una propuesta educativa que pudiera servir como estratégica para la organización y, al mismo tiempo, insertarse de manera gradual, en los pensum de algunas instituciones educativas del municipio, apelando a la consideración de una mejor condición en la "calidad" de la educación y el reconocimiento del sector campesino.

El trabajo fue el producto de la iniciativa de algunos docentes del municipio, quienes inquietos por su quehacer académico, junto a la ACIT, querían comprender la idea establecida de entender la educación como acción y transformación para la vida del campo, porque justamente sentían que el campesino desapareció del escenario de las políticas públicas, y en la educación figuraban el escenario con mayor favorabilidad para indagar y potenciar dicho ideal.

Hoy día se lleva a cabo un tercer módulo, a la vez que existen pequeños rudimentos de aplicación del avance de su propuesta educativa en ajustes a las mallas curriculares en dos instituciones educativas. Es, a partir de ese recorrido que se integra mi propuesta de investigación.

Si bien en Colombia existe una política de educación rural conocida como PER<sup>1</sup>, el Ministerio de Educación Nacional carece de posibilidades logísticas, económicas y

---

<sup>1</sup> Sobre la marcha final de la redacción de éste trabajo de investigación, el MEN publicó el manual para la formulación y ejecuciones de planes de educación rural. Únicamente, 100 ejemplares.



pedagógicas para alentar un tipo de educación rural diferencial, de esta manera la propuesta nacida desde una organización social, es un tema particular que evidencia la ruta del quehacer de las organizaciones sociales por tejer en la escuela, un lugar habitable y un bien colectivo en el que los saberes campesinos y su relación con la escuela no han hecho parte de las reflexiones de la educación académica, es relevante que pueda “otorgar protagonismo a los sujetos locales como guardianes de un rico entramado de saberes salvaguardados, hibridados, sustituidos y emergentes” (Núñez, 2003). Esto coincide con la idea de asumir una postura crítica sobre la manera como se ha venido haciendo investigación educativa, en especial en los países de “tercer mundo” donde es necesario tomar distancia y consciencia de los riesgos que puede ocasionar el abandono de lo conocido, y dejar lo que se enseña en la escuela, como lo único aprobado por la ciencia moderna. En este sentido, los trabajos que albergan una tensión cercana al tema sobre saberes campesinos en medio de la educación rural en Colombia son reducidos, si bien existe una amplia caracterización por la condición de la educación rural. Trabajos como los desarrollados por Mauricio Perefetti (2004) que desde la institucionalidad logra esbozar la condición crítica de los pobladores rurales y la situación de la escuela en términos económicos, de infraestructura y “calidad” educativa, no indagan por los currículos o las pedagogías; menos aún, por los saberes campesinos.

En el mismo sentido trabajos como el de Sandra Milena Londoño y Javier Mauricio Mejía, (2010) destacan uno de los programas más importantes para Colombia en materia de cubrimiento educativo, el programa de Acción Cultural Popular (ACPO) en el que se inscribe un fuerte enfoque hacia la población campesina por mejorar y transformar sus condiciones de vida y educativas a cargo del clero que para los años 50's estaba muy decaído. No obstante, ACPO, por medio de Radio Sutatenza representa un ícono en la utilización de los medios de comunicación al servicio educativo, empero, persiste la idea de reproducir un modelo educativo nacional sin distinción de sector o población.

De otro lado se encuentra la experiencia de la “Universidad Campesina”, que nace como una propuesta de las Comunidades de Paz en San José de Apartadó en 1997 y como alternativa a la cruda violencia a la que se veían abocados en el departamento de Urabá. Allí se colige una puesta en marcha de prácticas de saberes propios de la comunidad campesina para solventar las necesidades de comida, vivienda y siembra, producidas de la guerra, dónde la escuela y el comercio desaparecieron. Esta dinámica se ha tratado de reproducir en Cauca por medio de sesiones itinerantes bajo la tutela de un equipo dinamizador que concerta con la comunidad el tiempo y ritmo de trabajo, pero su acogida ha tenido poco desarrollo e implementación.

En tanto Escuela Nueva ha servido de corolario para representar uno de los modelos más destacados de cubrimiento escolar en el país, no obstante, la dimensión que desde los años ochenta se implementó en Colombia con el mismo nombre, no representa la dimensiones sociales, culturales, políticas y religiosas

con la que ingresó la aplicación a las ideas escolanovistas en la primera década del siglo XX, además, esta Escuela Activa representó “la creación de todo el sistema educativo nacional, como una de las estrategias que ayudaría a la consolidación del Estado-nación”(Herrera, 1999, p.63)

Esta disertación sobre la educación rural deja por fuera la idea de existencia de un proyecto de inserción de prácticas campesinas o rurales a los programas educativos, por ello es imperativo decir que lo que ha existido en Colombia es un modelo educativo nacional unificado, dónde la pedagogía, los currículos y las metodologías presentes y desarrolladas en la educación rural son exactamente equiparables al modelo urbano de educación, así se mantenga desde el 2001 el Programa de Educación Rural del Ministerio de Educación.

Aún hoy persisten las deficiencias que desde 1935 se vislumbraban en la educación rural, “los programas escolares no se adaptaban a los problemas cotidianos del campo, los jornadas de estudio eran menores que las jornadas urbanas, y los recursos con los que se disponían era escasos”. (Herrera, 1999, p.171). Según Martha Herrera, el ministro Luis López de mesa en 1935 presentó un programa para la educación rural según el cual se debería educar de acuerdo a las costumbres campesinas, fomentar el desarrollo agrícola, no obstante para la época cerca del 70% de la población en edad escolar no asistía a la escuela. (Herrera, 1999).

Este trabajo no pretende negar la existencia de diversos trabajos de investigación que se han adelanta alrededor de la educación rural, empero, su relación con los saberes campesinos es una dimensión que no ha hecho parte de las reflexiones que en este trabajo sugiero como categoría de análisis, y menos aún, la postura como pedagogía rural.

# 1 Capítulo I. Acercamiento conceptual

## 1.1 ¿A qué se le denomina saberes campesinos?

Hablar de una educación rural y de saberes campesinos es complejo, aún más, tratar de allegar una definición parecería algo extraño; no en vano las fuerzas externas que han intervenido y transformado el mundo rural, tanto los procesos de modernidad como el mercantilismo del campo, la vida agraria y la globalización, acaecieron en hechos que lograron que sus propias tensiones hayan penetrado los tejidos sociales y modificado las maneras de pensar, actuar, sentir y vivir.

Dado que en el escenario educativo los saberes campesinos no hacen parte de una práctica escolar vigente, su caracterización puede comprenderse como: prácticas, construcciones colectivas y dinámicas sociales que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Afianzan la vida en el campo, generan unidad y potencian representación grupal, tanto en sus siembras, en sus historias, como en la vida cotidiana. Siguiendo a Núñez (2008) se puede decir que hay que “dedicar tiempo y esfuerzo para rescatar los saberes locales ligados a las prácticas sociales campesinas y ponerlas al servicio de la formación” (p.47). En este sentido, la potencia de los saberes campesinos puede integrarse a la escuela (o debiera hacerlo) como sustento de la transmisión de conocimiento y construcción de los contenidos curriculares de la escuela. El fenómeno de la educación debe verse desde la realidad campesina y su visión de mundo, hacerlo de manera diferente es ahondar el proceso de inducción de una realidad cultural ajena; entre otras cosas, porque los contextos campesinos no son estáticos, como lo define Sandoval:

La naturaleza de la socialización que realiza la escuela en los diferentes contextos sociales no es igual, como tampoco son iguales las funciones sociales que aquella cumple en cada uno de ellos. Igualmente no son iguales las condiciones de marginalidad en todos los sectores. (1996, p.19-20)

En tanto ha sido desde las voces de la ecología, la agricultura y la economía que los saberes y prácticas campesinas han sopesado valor referencial en el sentido de pérdida de identidad, de proyecto de sociedad, como por la crisis de los proyectos de sociedad (Zemelman, 1987) la cual está en el marco de la misma crisis de la sociedad capitalista contemporánea que muestran las deficiencias del paradigma dominante, ya que ponen de manifiesto que éste ya no es capaz de explicar o dar respuestas a los reclamos y expectativas de gran parte de la ciudadanía (Santos, 2000).

Desde esta óptica, la “colonialidad del poder” (Quijano, 2000) hace comprender que las formas de conocer ejercen sobre la realidad social, política y económicamente una fuerte carga que deja en claro el proyecto de modelo civilizador (Lander, 2000) que atañe la imposibilidad de pensar diferente.

Desde otras latitudes, la Corte Constitucional en la Sentencia **T-763** de 2012, enuncia la existencia de una “cultura campesina” asociada al derecho del acceso a la tierra. “Existe una relación intrínseca entre los conceptos de tierra y territorio: la tierra hace alusión a la base física de un asentamiento humano, mientras que el territorio hace referencia a las relaciones espirituales, sociales, culturales, económicas, entre otras, que construyen las personas y las comunidades alrededor de la tierra<sup>2</sup>. (Corte Constitucional, 2012) Si esta relación se puede asociar a una hipótesis válida, cómo no imaginar junto a la cultura y al territorio una práctica educativa propicia a la población que se exprese por ende como saberes campesinos.

A partir del reconocimiento de la importancia de tales relaciones, la jurisprudencia constitucional ha reconocido que en el caso de los pueblos indígenas y tribales, y las comunidades afrodescendientes, el derecho al territorio es un derecho fundamental<sup>3</sup>. Sin embargo, tal relación existe también entre los campesinos y el espacio físico en el cual desarrollan sus labores diarias<sup>4</sup>. Esa relación hace parte de las particularidades de la cultura campesina.<sup>5</sup> Aún más, esta perspectiva abarca a la población en general, con independencia de su condición étnica, pues el entorno juega un papel fundamental para el desarrollo del ser humano y la posibilidad de llevar a cabo sus aspiraciones más profundas. (...) La tierra y el territorio son necesarios para el desarrollo de la vida y la cultura de la nación, teniendo en cuenta que el conflicto armado que vive el país tiene sus raíces profundas en el problema agrario. En este sentido, garantizar el derecho al acceso a la tierra de la población rural, contribuiría a la realización de sus proyectos de vida. En otras palabras, es importante el reconocimiento de la cultura campesina del país y de la necesidad de proteger su acceso a la tierra y al territorio, y con ello, su forma de vida culturalmente diferenciada. (Corte Constitucional, 2012)

---

<sup>2</sup> CORONADO DELGADO, Sergio, et. al “El derecho a la tierra y al territorio” CINEP, octubre de 2009.

<sup>3</sup> Ver por ejemplo la sentencia T-693 de 2011, M.P. Jorge Ignacio Pretelt Chaljub. La Corte Constitucional ha protegido el contenido especial del derecho al acceso a la tierra, tratándose de comunidades indígenas y afrodescendientes, específicamente, amparando la identidad étnica y cultural, la autodeterminación, la propiedad colectiva, la consulta previa, la alimentación adecuada, la vivienda digna, el ambiente sano, el agua, la educación.

<sup>4</sup> Ibidem

<sup>5</sup> En desarrollo de esta perspectiva, puede consultarse la página web: [viacampesina.org](http://viacampesina.org)

Acorde con Sutti (1979) según la “visión de mundo” las unidades sociales con las cuales se describe al campesinado son y han sido muy dispares. “Los factores que moldean el comportamiento y las ideologías son tan numerosas que no podemos imaginarnos que individuos agrupados juntos porque comparten ciertos arreglos económicos y quizá una clase particular de dominación política tengan los mismos valores culturales y sistemas cognitivos y una organización social muy semejante” (p.292), en otras palabras, el valor homogéneo de la educación rural tiene el mismo matiz general del modelo educativo nacional, el cual no permite la identificación de sectores diferenciados.

Para entender lo que ha ocurrido con la educación rural colombiana es necesario ver lo que ha sucedido con la modernización del país y su proceso de industrialización y el cambio en la estructura agraria. Según Sandoval (1996):

La escuela rural se transforma bajo el elemento de modernización, en cuanto encarna una visión de mundo y una forma de pensamiento modernizante e industrial (...) La nueva estructura de la sociedad y la idea de nación encierra los elementos de una nueva organización de la familia, la tecnología, la ciencia y en especial, la idea de comunidad que tiene y en la que vive el campesinado se ve transformada por la idea de nación que ingresa a la escuela rural, convirtiéndose [esta] en un vehículo homogeneizador de la cultura rural, al imponer a la forma de vida del campo, la visión de lo moderno a través de su modo de pensamiento científico-racional del cual es portadora la institución escolar. (p.372), esto conlleva a la desaparición total de toda puesta en práctica de los saberes, costumbres y creencias que el campesinado usaba en la vida cotidiana.

Imaginar los saberes campesinos y sus prácticas cotidianas ha de pasar igualmente por la manera como estas poblaciones han construido su propia historia, cómo han figurado sus imaginarios que en palabras de Glissant se considera como “la construcción simbólica mediante la cual una comunidad (racial, nacional, imperial, sexual, etc.) se define a sí misma (Glissant, 1996 citado por Mignolo, 2011, p.54). Igualmente por la manera como sus saberes han configurado las dinámicas sociales, la construcción de un “lugar” que, para el caso de “los historiadores y los científicos sociales como lo describe Lander:

Presentan el “espacio” o a la geografía como un escenario inerte en el cual tienen lugar los eventos históricos, y a la naturaleza como el material pasivo con el cual los humanos hacen su mundo. La separación de la historia de la geografía y el dominio del tiempo sobre el espacio tiene el efecto de producir imágenes de sociedades cortadas de su ambiente material, como si surgieran de la nada. (2011, p.34)

Los saberes campesinos están asociados a un “lugar”, según Escobar (2011), se deben “abordar desde varios puntos de vista, desde su relación con el

entendimiento básico de ser y conocer, hasta su destino bajo la globalización económica y la medida en la que sigue siendo una ayuda o un impedimento para pensar la cultura”. (p.113). Entre otras cosas porque la relación de naturaleza y el conocimientos de ella pasa por la acumulación de los saberes que para el caso del campesinado, -aludiendo a la idea de conocimiento local- es en sí,

Una etiqueta apropiada para los mecanismos cognitivos y experimentales que están en juego en las relaciones de la gente con los entornos no humanos; la existencia y estructuración de modelos culturales de la naturaleza, en los que el conocimiento local y los sistemas de clasificación estarían inmersos; y la relación entre formas de conocimiento locales y formas modernas expertas en ambientes concretos, ecológicos e institucionales, por ejemplo, en el contexto de los programas de desarrollo y conservación, en especial las áreas de bosques tropicales. (Escobar, 2011, p.118).

Igualmente, en la manera como se construye los planes de desarrollo y políticas educativas para poblaciones rurales y las formas como también se ejerce la vinculación o exclusión de sus saberes. Empero, como toda conceptualización de una realidad ésta también homogeniza dentro de cada grupo, “no es la misma la marginación o exclusión de los habitantes de un barrio urbano que la de los campesinos o los indígenas. Ni tampoco es la misma la inclusión de los diversos sectores o grupos sociales” (Moreno, 2011, p.163). Además, esto coincide con la idea de Zemelman (2010) cuando infiere que:

No es posible pensar en ningún tipo de estructura social, económica o política, como tampoco cultural, si no es como resultado de la presencia de sujetos en complejas relaciones recíprocas en cuanto a tiempos y espacios; lo que implica tener que enfocar los procesos como construcciones que se van dando al compás de la capacidad de despliegue de los sujetos, los cuales establecen relaciones de dependencia recíproca según el contexto histórico concreto. (p.356)

## **1.2 Las Ciencias Sociales y los saberes**

Pensadores como Wallerstein consideran que la ciencia social en el mundo moderno “fue el intento por desarrollar conocimiento sistemático y secular acerca de la realidad con algún tipo de validación empírica”. (Wallerstein, 1996) sumado a ello, “el término objetividad se utilizó para presentar intentos adecuados para evidenciar que el conocimiento no es a priori”. (p.97); no obstante, en el marco del neoliberalismo las ciencias sociales aluden una confrontación en la teoría económica, siguiendo a Lander dicha situación “debe ser comprendida como el discurso hegemónico de un modelo civilizatorio [que funge] como una

extraordinaria síntesis de los supuestos y valores básicos de la sociedad liberal moderna en torno al ser humano, la riqueza, la naturaleza, la historia, el progreso, el conocimiento y la buena vida”. (2011), las cuales han llegado al punto de expresar tan potentemente como él lo refiere, en “la eficacia del pensamiento científico moderno, especialmente en sus expresiones tecnocráticas y neoliberales, hoy hegemónicas, es lo que puede ser descrito literalmente como la naturalización de las relaciones sociales”. (Lander, p.11)

Este trabajo busca instaurarse en el foco que se configuró a finales de la década de 1960, donde se vislumbra la discusión que Wallerstein (1996) inicia en torno a:

Si bien la ciencia social es un ejercicio en la búsqueda de conocimiento universal, entonces lógicamente no puede haber "otros", porque el "otro" es parte del "nosotros", ese nosotros al que estudiamos, ese nosotros que hace el estudio (...), y se interroga por ¿cómo poder ir más allá de ese marco limitante? en suma, si la tensión entre universalismo y particularismo ha sido el debate de las ciencias sociales durante los últimos doscientos años. (p.63)

Considero imperativo destacar la forma “como se articulan los saberes modernos con la organización del poder, especialmente las relaciones coloniales/imperiales de poder constitutivas del mundo moderno. Estas dos dimensiones sirven de sustento a la construcción discursiva naturalizadora de las ciencias sociales o saberes sociales” (Lander, 2011), y la visión que la escuela ha privilegiado como proyecto modernizador, y por ende su epistemes basadas en conocimientos “universales”, que son la única fórmula válida de producir verdades sobre la vida humana y sobre los proceso de la naturaleza, frente a la cual, toda otra forma es considerada “precientífica”, esto es, como forma de “sabiduría popular” anclada a una visión mítica del mundo, la que lógicamente no debe ser reconocida por la escuela. (Walsh, 2002, p.11, citado por González, 2011, p.67)

Cuando hago la referencia al nacimiento de las ciencias sociales, igualmente no se suscribe a la consideración que plantea Castro (2011) cuando la describe como “un fenómeno aditivo a los marcos de organización política definidos por el Estado-nación, sino constitutivo de los mismos”. (p.147), en este sentido la figura de las ciencias sociales abocaría a la idea de formación de ciudadanos y de un tipo de “identidad” y de práctica cultural acorde al ritmo de la modernización y desarrollo del país; en el cual

El carácter universal de los saberes científicos eurocéntricos se aborda a partir de la experiencia moderna occidental, contribuyendo de esta manera a ocultar, negar, subordinar o extirpar toda experiencia o expresión cultural que no ha correspondido con este deber ser que fundamenta a las ciencias sociales. (Lander, 2011, p.25)

Es complejo imaginar la existencia de tipos de saberes campesinos que pueden fácilmente hacer parte de políticas nacionales en el plano educativo, pero, “los modelos de cultura y conocimiento se basan en procesos históricos, lingüísticos y culturales que, aunque nunca están aislados de las historias más amplias, sin embargo retienen cierta especificidad de lugar”. (Escobar, 2011, p.124). Siguiendo nuevamente a Escobar (2011) las mentes se despiertan en un mundo, “pero también en lugares concretos, y el conocimiento local es un modo de conciencia basado en el lugar, una manera lugar-específica de otorgarle sentido al mundo”. (p.125), en otras palabras, la existencia de los saberes locales se ha marginalizado al punto de volverse normal el hecho de que al hablar de campesino y sus saberes, estos son ausentes de todo tipo de [razón], como los señala Dirlík (1997) “el lugar y la conciencia basada en el lugar han sido marginalizadas en los debates de lo local y lo global. (Citado por Escobar, 2011, p.127)

En Colombia prevalecen las discusiones entre sectores marginales como el campesinado y un nivel de conciencia como lo describe Dussel (1973):

Una conciencia cultural -diferente a la conciencia intencional- (lo que significa, principalmente, el modo de situarse, la actitud de una subjetividad ante su propia evolución histórica y la identidad en el tiempo. Un pueblo, un hombre tiene mayor o menor cultura en el sentido que tenga mayor o menor conciencia de su posición en la historia. (p.28)

Este tipo de situaciones deben ser abordadas por las ciencias sociales, ya que como lo menciona Wallerstein (1996) “es posible que estemos presenciando el fin de un tipo de racionalidad que ya no es apropiada para nuestro tiempo”. (p.85), es necesario vencer la lejanía que predomina entre los tipos de saberes que se excluyen mutuamente, como es el caso de los saberes científicos y los saberes populares o tradicionales. Siguiendo a Bauman (2010) “Hubo que esperar a la lenta desintegración y a la merma del control de las vecindades, además de la revolución de los transportes para despejar el terreno y que naciera la identidad como un problema, y ante todo, como una tarea”. (p.46)

Aunque estas separaciones parecen como lo dice Moreno “murallas que no están hechas de piedra” (2011), pero cuando no hay cabida a la vida y los saberes, estamos ante la exclusión de las condiciones de la vida humana. Señala Moreno (2011): “es pensable una distinción en igualdad, y por tanto en equidad, en lo que a la posibilidad de vida se refiere, pero entre nosotros la distinción se refiere a superioridad e inferioridad, a desigualdad en la vida”. (p.164), es aquí donde tiene mucha relevancia la idea de “empujar las ciencias sociales a combatir la fragmentación del conocimiento” que Wallerstein profirió en 1996 como una alerta a la idea de que las ciencias deberían ser más amables y ser construidas socialmente; puesto que, están en situación marginal, lo que obliga de algún modo a pensar en la relación de cultura, en este caso interculturalidad, ya que como lo describe Canclini (2004) “las relaciones entre los acercamientos del mercado, los



nacionalismos políticos y las inercias cotidianas de los gustos y los afectos siguen dinámicas divergentes, como si no se enteraran de las redes que comprometen a la economía, la política y la cultura a escala transnacional". (p.18)

Si se puede considerar los saberes campesinos como suscritos a prácticas localizadas en poblaciones que logran dar cuenta de su proceso organizativo, porque genera dinámicas que los representa como grupo, construcciones colectivas que los ayudan a organizar su quehacer cotidiano; es posible esbozar la idea de una "cultura campesina". Si bien fue Pierre Bourdieu quien desarrolló la diferencia entre "cultura y sociedad al mostrar en sus investigaciones que la sociedad está estructurada con dos tipos de relaciones: las de fuerza, correspondientes al valor de uso y de cambio, y, dentro de ellas, entretejidas con esas relaciones de fuerza, hay relaciones de sentido que organizan la vida social y las relaciones de significación. El mundo de las significaciones y del sentido, constituye la cultura. (Canclini, 2004), de esta manera ofrece una posible definición operativa, compartida por varias disciplinas o por autores que pertenecen a diferentes disciplinas. Se puede afirmar que "la cultura abarca el conjunto de los procesos sociales de significación, o de un modo más complejo, la cultura abarca el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social". (Canclini, 2004, p.34).

Al vincular las ciencias sociales como soporte de los saberes campesinos, se está dirimiendo la relación del conocimiento con sujetos sociales: de una parte, como lo menciona Zemelman (2010)

Por las circunstancias de que ninguna realidad social concreta puede entenderse sin la presencia de algún tipo de sujeto, y de otra, que a pesar de la importancia de éstos enfrentamos, ocasiona graves dificultades para comprenderlos en toda su complejidad. Lo anterior significa que hay redefinir la idea de objetividad y tratar de encontrar un concepto más congruente -como puede ser la idea de espacios de posibilidades-, en los que tiene lugar la existencia de los sujetos y el consiguiente despliegue de sus capacidades de construcción. (p.356)

Cuando se aborda la cultura como proceso social, este no aparece siempre de la misma manera, como una serie de relaciones que están por encima del mismo territorio, de la religión o de una lengua o el color de piel, son las relaciones sociales las que identificarían a la población, donde "la cultura no es un suplemento decorativo, entretenimiento de domingos, actividad de ocio o recreo espiritual para trabajadores cansados, sino constitutivo de las interacciones cotidianas, en la medida en que en el trabajo, en el transporte y en los demás movimientos ordinarios se desenvuelven procesos de significación". (Canclini, 2004, p.37), cabe destacar que cuando se aborda los saberes campesinos, se describen, además de las prácticas en el agro, como constituyentes de su quehacer social y práctica cultural.

Esta discusión bien nos debe acercar a “una teoría consistente de la interculturalidad [la cual] debe encontrar la forma de trabajar conjuntamente los tres procesos en que esta se trama: las diferencias, las desigualdades y la desconexión. Sin embargo, la historia de las ciencias sociales nos tiene acostumbrados a elaborar por separado estos tres objetos de estudio”. (Canclini, 2004, p.45), situando un no lugar de presentación social; de esta manera cuando Lefebvre (1974) habla sobre la producción del espacio y subraya su importancia, hace una profunda referencia a que tanto lo “mental”, lo “físico” y lo “social”, son espacios que han existido y se han configurado dentro de una ciencia del espacio. Para hacer visible esta realidad, introduce la “producción” como motor de su presentación espacial. La producción social del espacio se comprende como un método para conocer el mundo que se expresa como un sistema que va de la producción a la productividad. Además considera que los sujetos de la historia y de la sociedad, son seres espacializados, sus relaciones son un producto social, y esto es lo que hace diferencia con el espacio mental. En esa relación, cada modo de producción origina nuevos espacios, puesto que la realidad del espacio social incorpora actos sociales. El espacio social no se evidencia únicamente en cosas sino en la dimensión de sus relaciones y compenetraciones. Su movimiento y tiempo se inscribe en cada una de ellas; el espacio no son cosas en sí, son a la vez, tiempo vivido, son relaciones, son un proceso. (Lefebvre, 1974).

### **1.3 Conocimiento desigual, unificación del saber**

El conocimiento y sus diversos campos han sido organizados en “Occidente bajo los modelos de las ciencias modernas. Según Canclini (2004), en Latinoamérica las prácticas y saberes de la población indígena, su medicina tradicional, sus construcciones artesanales y las formas organizativas con las que usan el conocimiento coexisten con las ciencias.

Pese al reconocimiento desigual que reciben los saberes científicos y los tradicionales, las tendencias evolucionistas que tienden a descalificar a las culturas indígenas, los saberes autóctonos siguen siendo utilizados por vastos sectores como recursos para la salud, para el trabajo campesino y la educación cotidiana. (p.182-3).

La idea de considerar la desigualdad como única dimensión de la exclusión evita la formulación de la relación social que ha devenido del enfoque modernista, de considerar los procesos de integración económica como soporte de gran parte de los procesos de globalización y modernidad, como lo describe Castro (2011), “una modernidad que funciona como una máquina generadora de alteridades que, en nombre de la razón y el humanismo, excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas. (p.145). Al respecto considera Lander que:

La conquista ibérica del continente americano es el momento fundante de los dos procesos que articuladamente conforman la historia posterior: la modernidad y la organización colonial del mundo. Con el inicio del colonialismo en América comienza -no sólo la organización colonial del mundo- sino simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. (p.16).

De la misma manera cuando abocamos a la globalización, propone Quijano (2011) que:

Es en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado como un nuevo patrón de poder mundial. Uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de raza, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial, que desde entonces, permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo. Además considera que esa construcción fue el primer “espacio/tiempo de un nuevo patrón de poder de vocación mundial y, de ese modo, la primera id-entidad de la modernidad. (p.201-2)

Esta es la razón dice él, por la cual se instaura la formación de relaciones sociales que funda la idea que produjo en América las identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. (Quijano, 2011)

Por ello es meritorio considerar la distinción que sugiere Wallerstein (1996) sobre rechazar la distinción ontológica entre los seres humanos y la naturaleza, dado que los rasgos propios como considera Quijano cuando habla de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre ellos. (Quijano, 2011). No obstante queda la noción de que “un pueblo que no tiene conciencia de su pasado, no tiene dominio sobre su futuro. Evidentemente todo pueblo, aunque no tenga conciencia, tiene un pasado, en ese mismo sentido tiene futuro” (Dussel, 1973, p.34). La idea que se debe resaltar es que los seres humanos no son únicamente el producto de la distinción entre sociedad y naturaleza, como lo considera Arjun Appadurai (1996), la cultura no como un sustantivo, como si fuera algún tipo de objeto o cosa, sino como adjetivo. Según él, “lo cultural facilita hablar de la cultura como una dimensión que refiere a «diferencias, contrastes y comparaciones», (que) permite pensarla «menos como una propiedad de los individuos y de los grupos, más como un recurso heurístico que podemos usar para hablar de la diferencia” (Appadurai, 1996, p.12-13). Dicho de otro modo: no como una esencia o algo que porta en sí cada grupo, sino como el «subconjunto

de diferencias que fueron seleccionadas y movilizadas con el objetivo de articular las fronteras de la diferencia» (ídem, p.29, citado por Canclini, 2004, p.39)

En este sentido, tal diferencia se opone a la manera como lo expone Castro (2011) solían ser las ciencias sociales en los siglos XVII y XVIII, las cuales:

Se hallan sostenidas por un imaginario colonial de carácter ideológico. Conceptos binarios tales como barbarie y civilización, tradición y modernidad, comunidad y sociedad, mito y ciencia, infancia y madurez, solidaridad orgánica y solidaridad mecánica, pobreza y desarrollo, entre otros muchos, han permeado por completo los modelos analíticos de las ciencias sociales. (p.154).

El imaginario del progreso según el cual todas las sociedades evolucionan en el tiempo según leyes universales inherentes a la naturaleza o al espíritu humano, aparece así como un producto ideológico construido desde el dispositivo de poder moderno/colonial. Las ciencias sociales funcionan estructuralmente como un “aparato ideológico” que, de puertas para adentro, legitimaba la exclusión y el disciplinamiento de aquellas personas que no se ajustaban a los perfiles de subjetividad que necesitaba el Estado para implementar sus políticas de modernización; de puertas para afuera, en cambio, las ciencias sociales legitimaban la división internacional del trabajo y la desigualdad de los términos de intercambio y comercio entre el centro y la periferia, es decir, los grandes beneficios sociales y económicos que las potencias europeas estaban obteniendo del dominio sobre sus colonias. (Castro, 2011).

Las dinámicas de exclusión coadyuvan a establecer formas de inclusión. Ahora bien, Moreno (2011) se interroga por el tipo de proceso que subyace en dicho proceso “¿de qué inclusión y de qué exclusión se trata? ¿En qué se está incluido y de qué se está excluido?”. (p.164). Pero de lo que se trata es de poder ubicar las dimensiones de la vida cotidiana sobre los cuales se han situado y enfrentado las disputas por el saber y la legitimidad de ellos, a lo que Dussel, (2005) comenta:

Tanto los niveles de comunicación, la educación, la investigación, las políticas de expansión o de resistencia cultural o hasta militar. Los sistemas culturales, acuñados durante milenios pueden despedazarse en decenios, o desarrollarse por el enfrentamiento con otras culturas. Ninguna cultura tiene asegurada de antemano la sobrevivencia. Todo esto se ha incrementado hoy, siendo un momento crucial en la historia de las culturas del planeta. (p.12), de esta manera al ubicar el modelo de educación colombiano y su proceso de constitución, entraña consigo esas dinámicas de inclusión/exclusión propias del proceso modernizador.

Siguiendo a Canclini (2004), “las naciones tenían culturas más o menos autocontenidas, con ejes ideológicos definidos y perseverantes, que regían la

mayor parte de la organización económica y las costumbres cotidianas. Se creía saber qué significaba ser francés, ruso o mexicano”. (p.16) De ahí que la primera cuestión que se tiene que plantear como eje ordenador del pensamiento, es lo que concierne al orden en cuanto este conforma un mecanismo constitutivo de subjetividades, mediante sus múltiples recursos, al influir sobre el sistema de necesidades de los colectivos sociales. De hecho, al considera la existencia de un sujeto situado en relaciones múltiples como describe Zemelman (2010), ellos:

Conforman el espacio que los determina en la naturaleza de su movimiento, que se traduce en primer lugar, en el surgimiento de la necesidad de ocupar un espacio en el que tiene lugar el reconocimiento a pertenencias colectivas, lo que se acompaña de la conformación de una subjetividad social particular. (p.357).

La historia de la educación en Colombia parece discriminar positivamente su población rural, empero, cuando se tiene seis, nueve o doce años de edad, luego de madrugar a las cuatro de la mañana, alistarte para caminar dos o tres horas por caminos enlodados para llegar a la escuela, bordeando montañas o en llanuras lejanas, sin la ruta escolar, quizá sin internet, sin bibliotecas, con muchos lugares sin electricidad, o esperando que sean las tres de la tarde para aprovechar las cinco horas de energía que proviene de la planta eléctrica, con los tañidos de la guerra aún cerca, y luego regresar a la casa para ayudar en las labores de la finca, es imaginable que ese modelo educativo debe considerar el contexto social, histórico y poblacional en el que se instaura la escuela para formular sus contenidos curriculares.

#### **1.4 De la escuela campesina a la educación rural**

La escuela como institución social ha sido motor de profundas transformación del mundo rural. La historia de la educación colombiana es el resultado de las influencias, principios y visiones de mundo de los gobernantes en su quehacer político. “Durante la primera mitad del siglo XX la educación es en esencia una tarea de los departamentos. Estos la financian en gran parte, nombran los docentes e inspecciona los establecimientos escolares”. (Helg, 1987, p.301). Siguiendo a Helg, a “mediados del siglo XX los debates sobre la raza colombiana y la violencia muestran que los componentes étnicos no blancos y aún la inmensa mayoría constituida por los mestizos, son percibidos por las élites intelectuales y dirigentes como inferiores, incultos y peligrosos”. (p.303-4).

En Colombia la educación rural se fue estableciendo como un único modelo de transmisión de la identidad nacional, como lo caracteriza Sandoval (1996).

Básicamente la educación en las zonas rurales se configura como una institución que integra y transmite los valores y conceptos asociados a la idea de región, de nación y de pensamiento científico, los cuales provienen de la cultura urbana y que tienen que ver con la visión de mundo de una clase media urbana. (p.13).

La historia de cómo se fue constituyendo el modelo educativo rural evidencia la poca claridad que se tenía de su modelo educativo. Aline Helg (1987) menciona que:

En la legislación colombiana en 1904, la enseñanza primaria se impartía en escuelas urbanas y rurales, pero no era muy claro los límites entre una y otra, en 1932 cerca del 80% de la población escolar se encontraba entre los dos primeros años escolares, lo que supone la idea de que no aprendían a leer ni a escribir. (p.60).

La condición educativa de la población rural colombiana constituye uno de los indicadores más significativos de su atraso. Algunos de los análisis de la Fundación para la Educación Superior (FES), destacan que “cada día tiende a agudizarse la dimensión de marginalidad de la población campesina más pobre. (...) La muy limitada educación que reciben es precaria y en varias situaciones nocivas, de ella se derivan todo tipo de espejismos que aceleran la migración de los jóvenes del campo a la ciudad en busca de oportunidades que les permita mejorar su condición de vida. (Chaparro, 1987).

Siguiendo a Helg, nos describe cómo las escuelas eran construcciones rectangulares, con armaduras de guadua y cubiertas de paja, con una sola puerta y pisos de tierra, oscuras y sin luz (...) “La misión de la escuela rural se centraba en que los campesinos conocieran nociones mínimas como las letras y los números, y algunas nociones de religión, ética y comportamiento social” (1987), igualmente lo describe Herrera, “la persona que quisiera ejercer su derecho al voto debía saber escribir su nombre y firmar” (Herrera, 1999).

En 1919 se consideraba que “la clave para civilizar al pueblo era la higiene y la educación” (Helg, 1987, p.114). Esta Investigadora evidencia como:

La misión alemana se instaló en el ministerio de instrucción pública para redactar un proyecto de ley sobre la educación el cual terminó en 1925 (...) este proyecto fue rechazado por la Cámara de Representantes, principalmente por los conservadores cercanos al clero, (...) la iglesia lo criticó porque no proclamaba con suficiente elocuencia que la educación debía estar conforme a los preceptos de la religión Católica. (p.117). Y continúa diciendo:

Un nuevo cambio ocurrió en 1931 por parte del ministro Julio Carrizosa, y recomendado por la Misión Alemana, la cual consistió en la creación

de la inspección nacional por parte del departamento técnico. Esta inspección debía velar por la escuela primaria y las normales, colegios secundarios y escuelas de formación profesional, con la idea de tener el control por parte del Estado en todo el territorio nacional. (p.139-40).

Si bien la influencia del clero en la educación tiene sus vestigios luego de la firma del “concordato de 1887, Colombia firmó en 1888 el primer convenio con las misiones católicas para la colonización y cristianización de toda su periferia con recursos del Estado. De este modo la periferia se dividió en vicariatos y prefecturas apostólicas”. (Helg, 1987, p.186), proceso que con el gobierno de Alfonso López Pumarejo (1934-1938) y la revolución en marcha, “(que sólo duró tres años) se instauró el derecho a la libertad de conciencia y de culto, lo que hizo desaparecer la obligatoriedad de la religión católica”. (Helg, 1987, p.161). Igualmente:

Desde 1936 la iglesia trataba de redefinir su sitio en la sociedad colombiana. Lograba hacerse oír mejor de los gobernantes, lo más importante quedaba por hacer: reconquistar una influencia real sobre las clases populares urbanas y consolidar el dominio de la Iglesia en los campos. (Helg, 1987, p.217). [Empero], con el gobierno de Rojas Pinilla la orientación fue más técnica que política (p.226).

Fueron las misiones extranjeras las que aportaron los lineamientos para consolidar un programa unificado, un ciclo de cinco años para las escuelas, tanto urbanas como rurales, desarrollo de planes quinquenales. Fue la misión Lebrét<sup>6</sup> 1954 y sus lineamientos con las cuales se constituyó todo el sistema actual de educación; allí destaca la necesaria atención a la educación rural para transformar el campo y convertirlo a las necesidades de la naciente demanda del desarrollo económico emergente del país. Ello devino en procesos de tecnificación del campo y profundos arraigos del colonialismo.

De la misma manera el proceso emprendido por la iniciativa ACPO en 1947, que integró [utilizó] los medios de comunicación para su desarrollo y del cual el más conocido fue Radio Sutatenza. Esta iniciativa mantuvo el auge de la iglesia y el poder eclesial que estaba decayendo en todo el país. La idea fue concebida por el sacerdote José Joaquín Caicedo en el marco de la modernización del país, años después devino como una estrategia de las prácticas de “Escuela Nueva”, la cual es una iniciativa del siglo XIX emprendida en Europa, pero que para el caso de Colombia resolvía el problema de la cobertura pero no el de calidad.

---

<sup>6</sup> Es un informe -que se presenta en gran medida como recomendaciones-, el cuál afianzó las bases del modelo de educación para Colombia en la mitad del siglo XX. Destaca con suficiente ilustración los niveles y ajuste que debe emprender los niveles de educación primaria, secundaria y superior, tanto para la población rural como para la urbana. Igualmente se puede situar como fuente del ajuste para ejecución de las líneas de política educativa de Estado colombiano.

Volviendo a Helg (1987):

Si en los años de 1950 la instrucción surge como una prioridad nacional, su objetivo real consiste en frenar los cambios sociales y mantener a cada uno en su posición: los campesinos en el campo, las mujeres en su hogar, los obreros en las profesiones manuales, las clases dirigentes en el poder. (p.295)

Ella ubica que hasta finales de 1920 la mayoría de los niños escolarizados iban a la escuela pública; “los campesinos y pobres de las aldeas y pueblos a la escuela rurales; los demás a la escuela urbana (Helg, 1987).

Esa profunda brecha existente en la sociedad colombiana se refleja en el sistema educativo. La separación más visible es el deslinde entre ‘rural / urbano’, porque marca tanto las clasificaciones estadísticas como los programas escolares, (...) si bien a “comienzo de siglo el pueblo colombiano era mayoritariamente rural, esta separación enmascara una división pueblo / élite. A medida que el éxodo rural se acelera en 1945 esta fisura se expresa en la educación por una división pública / privada”. (Helg, 1987, p.297).

Esta situación muestra el transcurso de modernización e industrialización que adelanta el país como lo sustenta Herrera (1999) cuando afirma que:

[Este] proceso cobra importancia en el tipo de “proyecto de nación” que se construye y que desde la segunda mitad del siglo XIX forjan las burguesías en cada país (...) Es dentro de este contexto que la educación adquiere importancia puesto que se crean varios esfuerzos para el acceso a la educación y a los sistemas educativos nacionales como una manera de consolidar el Estado-nación. (p.63)

Los eventuales procesos de democratización que adelanta el país en términos educativos para garantizar la participación de la población en los años de 1964 a 1977, expresa Sandoval (1996) “como modelo para garantizar la participación social, económica y política no condujo ni a más equidad, ni a distribución de ingresos, ni a una mayor movilidad social”. (p.10), de alguna manera se configuró cierta marginalidad en la forma como el desarrollo del país se estableció de manera desigual, haciendo que el modelo de industrialización y urbanización profundizara las diferencias y distancia entre lo urbano y lo rural.

Estas transformaciones del modelo educativo encarnan la constitución de la “educación fundamental” en tanto se necesitaba formación de individuos productivos en proporción a los recursos y factores de desarrollo. Es en 1963 que se transforma por completo la escuela colombiana, sin distinción de región, población o condiciones sociales, es una tabula rasa, que en un único plan de estudios para todas las escuelas del país, destaca la llamada planificación como lo



más relevante del currículo, ya no como destrezas y habilidades para el aprendizaje.

Lo importante era cumplir objetivos, contenidos, actividades, y más tarde la evaluación. (...) Aunque estas nuevas formas no transformaron la escuela, sí cambiaron sus procesos de enseñanza (...) Ahora el currículo aparece junto a los discursos de las prácticas del desarrollo y la planificación, tal como ocurre en los países desarrollados e industriales. (Boom, 1994), p.50).

De esta manera, y “desde el punto de vista de la instrucción como de la formación, la escuela rural sólo [se considera] por su ubicación física [como rural]. Sus contenidos, su método y la formación del maestro, visto aquí como el agente socializador son [netamente] urbanos. (Sandoval, 1996, p.15).

## **1.5 Educación y saberes campesinos**

Acercarse a la comprensión de la educación rural y el papel que la escuela ha tenido, es clarificar las funciones que ésta ha desempeñado en la sociedad, esto presupone que las funciones son diversas y que en el plano de lo urbano existen esas mismas diferencias. Ya Sandoval (1996) nos alerta sobre la diferenciación que existe entre “la urbanización con y sin la industrialización, (que a su vez se divide en desigual y no marginal) y la urbanización sin industrialización” (p.113), lo que a su vez establece escalas diferenciadas en la producción y en la cual la educación adopta un papel relevante.

Pensar la inserción de los saberes campesinos en la educación rural, no debe ser tampoco una forma ingenua de elidir los procesos de urbanización e industrialización del campo, los discursos que han ingresado a la práctica cotidiana de la ruralidad y los discursos hegemónicos y universales como la modernidad, que sin duda han permeado la vida, los sueños y el horizonte de sentidos de la educación rural. Con ello enfatizo que al margen de dicha situación, las campañas programas y proyectos por mejorar la condición y situación de la educación rural, persisten desde la institucionalidad educativa. “En 1951, el 58% de los colombianos de más de 15 años habían ido a la escuela, pero la mayoría no permanecía en ella más de uno o dos años”. (Helg, 1987, p.36). En 1982 “la campaña de instrucción nacional CAMINA propuso la alfabetización como uno de los elementos principales para abordar en el país, la cual se amplió hasta el años de 1984, dado que Colombia tenía para esa época cerca del 25% de analfabetismo”. (Ortiz, el at., 1987), y como reto prioritario lograr que desapareciera en el año 2000.

Para esta época uno de los mayores problemas para la educación rural era la deserción escolar. Ya desde 1957 se vislumbraba en los planes de desarrollo la priorización del “desarrollo” del sector educativo en virtud de mejorar la condición de vida de las personas, pero los registros de analfabetismo para el caso de “1985 era de 13.5%, en el 2003 era del 7.6% y para el 2013 9.6%”. (Dane, 2005), según la meta establecida desde 1987 para los países miembros de la UNESCO que acogieron el proyecto para América Latina y el Caribe, del cual Colombia hace parte, habían establecido la desaparición del analfabetismo para el año 2000; esta situación dista mucho de lo que ha sido la política educativa para el país y en especial para las zonas rurales. Si bien las cifras varían y la precisión aún parece ser poco asertiva, el porcentaje del 2003 fue corregida por la Ministra de Educación María Fernanda Campo ratificando en el año 2013 el 9.6% de analfabetismo en Colombia.

Ahora bien, lo que se ha entendido por “calidad” de la educación como lo demuestra Perfetti “hasta los años 90s, se destacó por los avances en la expansión y consolidación del esquema de Escuela Nueva, el Sistema de Aprendizaje Tutorial –SAT”, entre otros (Perfetti, 2004, p.167); pero si bien dichos procesos se han mantenido en algunas regiones del país, la misma suerte no ocurre con la situación socioeconómica, la extrema pobreza de los habitantes rurales hace entender mejor la condición y el desempeño de la educación en dichas zonas. Según el informe presentado por Perfetti (2004):

El crecimiento continuo del nivel de pobreza rural durante los noventa fue del 83% hacia fines de la década, con un incremento de 10 puntos porcentuales en relación con su contraparte urbana, indica la magnitud del crecimiento de la pobreza en las zonas rurales del país. (p.172).

Proyectos, Centros de Desarrollo Rural, programas, Mapas educativos, escuelas unitarias, telesecundaria, aceleración del aprendizaje, son algunos de los programas que se adelantan para que en el país se vinculen todos los sectores rurales que no han logrado articularse a los procesos educativos. Si bien el programa de Escuela Nueva implementado por el Ministerio de Educación desde 1975, como una alternativa a la poca aceptación y capacidad del modelo Escuela Unitaria para responder a la educación rural del país, parece haber adecuado el discurso de la Escuela Activa, pero no como respuesta a la “calidad”, sino como una alternativa de cobertura escolar.

Escuela Nueva pretende mejorar la “calidad” de la educación y la educación rural del país, empero, como lo describe Sandoval (1996) “no se puede hablar de ella como algo homogéneo: la Escuela Nueva no es la misma en todas partes”. (p.155). Él en su trabajo muestra como algunas funcionaron bajo condiciones adversas y despertaron grandes críticas por su ineficiencia y efectividad. En tanto el proceso modernizador de la Escuela Activa:

Se enfrentó con fuerzas sociales que tenían intereses diferentes, con pocos recursos financieros, con escasa preparación a los profesores, con la resistencia de la población al cambio, y con la complejidad de una sociedad viva que tenía unas tradiciones y unas características socioeconómicas y culturales específicas. (Herrera, 1999, p.259).

Una diferencia entre Escuela Nueva y educación tradicional está dada por “la intención que tienen los textos escolares en la escuela tradicional y las guías en Escuela Nueva. En la escuela tradicional el texto es una ayuda educativa (que puede tener mayor o menor injerencia en la vida escolar) para utilización del maestro, mientras que en Escuela Nueva el maestro es una ayuda, un facilitador, de la aplicación de la guía”. (Sandoval, 1996, p.160). Aquí cabe destacar que el modelo unificador, progreso y desarrollo, industrialización o modernidad del país, iniciado desde las décadas del 40’s, generalizó para el sistema educativo la aparición del fenómeno educativo expresado en modelos formales y no formales de educación. Para el caso de la educación rural, se sustentó bajo el modelo de desarrollo y los programas del agro, tal como lo describe Sandoval (1996) estos “fenómenos han estado inducidos tanto por los cambios en la estructura agraria como por las modificaciones en la tecnología de producción y sus efectos en el empleo”. (p.99), esto trastoca y transforma el papel educativo y da cuenta de la manera como se agencia diferencias y desigualdades en el desarrollo de las zonas rurales.

El proceso de desarrollo de Colombia como el de Latinoamérica, tiene en su base la urbanización de la economía, tal como lo describe Quijano (2000) “urbanización de la sociedad” en el caso de los campesinos colombianos, esta ahincado desde la evolución del agro hacia formas de producción urbanas y por ende en el modelo de educación que se suscribe a lo productivo. No sería absurdo imaginar que los saberes campesinos se han resistido a su desaparición, justamente porque encarnan prácticas que no están supeditadas a la idea de modernidad e industrialización del país. Estos saberes se mantienen y persisten como un capital cultural que intenta sobrevivir en un mundo avasallado por esquemas generales de poder social, político y económico; por ello, su inserción no depende de si la población simplemente lo quiere, sino que debe disputárselo para que exista.

Si bien las dinámicas cuantitativas, además de no ofrecer elementos que permitan entender las características propias de la educación rural, no permiten ver con claridad los rasgos diferenciales de la educación rural, (por estar sujeta a un modelo nacional de carácter urbano), esto no quiere decir que lo rural no tenga una estrecha relación con lo urbano, sino más bien, que en un proceso histórico se pueden develar las interrelaciones de dicho proceso, dado que “de esta manera se puede comprender la evolución de la escuela rural, la cual ha estado condicionada por la dimensión urbana de la economía, que ha sumido poco a poco una forma predominantemente industrial” (Diez, 1987, p.5).

En este sentido al hablar de una educación rural y de campesinos, no sólo se hace complejo su definición, pues han sido diversas las fuerzas externas que han intervenido y transformado el mundo rural a imagen y semejanza de los modelos urbanos de industrialización; tanto los procesos de modernidad, como el mercantilismo del campo, la vida agraria y la globalización, (más los actuales cambios educativos que obedecen al ritmo de las fórmulas del mercado), hacen que todas estas tensiones hayan penetrado los tejidos sociales y modificado las maneras de pensar, actuar, sentir y vivir. Esa diversidad se suscribe en éste trabajo, y la inserción de los saberes campesinos en la educación rural, como una manera de evocar dicha resistencia a este proceso que aún no cesa, y en el que se desconoce y simboliza una imagen desprestigiada del “saber campesino”, instaurando relatos y conceptos de un saber sin validez social.

## **2 Capítulo II. ¿Quién habla? ¿Quién dice?: Identificación de la práctica social campesina y educativa de la ACIT**

### **2.1 Balance socio-histórico**

Tierradentro Cauca está compuesto por los municipios de Inzá y Páez, habitados por población indígena, campesina, negros autodenominados afropaeces y colonos. Es zona de gran variedad de fauna y flora y potencial hídrico. El relieve es bastante quebrado, situación por la cual las dinámicas de movilidad, comunicación, educación y vivienda, presentan diversas particularidades como el aislamiento y diversificaciones. Además cuenta con un valioso haber lingüístico, arqueológico e histórico muy significativo para el país, como es el parque de San Andrés de Pisimbalá, considerado por la UNESCO en 1996 como patrimonio histórico y cultural de la humanidad.

La situación económica está marcada por una intensa actividad agrícola, la cual ocupa el primer renglón de la economía en todo el territorio. El café es el que ocupa el primer renglón de la economía, seguido de la caña de azúcar y producción de pancoger.

La dinámica organizacional es un elemento importante de configuración de su población: los encuentros, reuniones y toma de decisiones, pasan por la concertación con toda la comunidad o gran parte de ella, representada respectivamente por procesos organizativos muy fuertes en cada sector; de una parte la organización de cabildos indígenas Juan Tama, y del otro la ACIT.

Si bien históricamente han tenido contradicciones entre ambos sectores, los últimos cinco años han sido los conflictos territoriales los que encarnan la mayor tensión por la dinámica de concentración de la tierra, lo cual tiene consecuencias en situaciones de pobreza rural, deterioro ambiental y dependencia productiva, situaciones demandas por ambos sectores. De un lado, está la dinámica de exigencia por parte de comunidades indígenas que reclaman ampliación de resguardos y clarificación de territorios, y del otro, la población campesina solicitando la ubicación de las Unidades Agrícolas familiar (UAF), discusión abierta nuevamente en el marco de la Ley de Tierras y el proceso de restitución, la cual fue promulgada como una política nacional, en la cual se ha introducido la constitución de Zonas de Reserva Campesina (ZRC) iniciadas en el año de 1994. Los ajustes a las UAF se realizaron por medio de la resolución 041 de 1996. Para el caso indígena es el Auto 004, quien decreta el reconocimiento, manejo, acceso y derecho a la tierra para pueblos ancestrales, pero más allá de ellos, el auto 004 es más amplio y toca temas de salud, educación, cultura; para el caso de los resguardo decreta la clarificación y ampliación de territorios ancestrales. Si bien se

reconoce el valor del decreto, no contempla ¿qué pasaría en casos donde esos territorios ancestrales pudieran haber cambiado su paisaje, y estén ocupados por población no indígena?

En síntesis, la categoría de los jurídico tiene un papel preponderante en los procesos de dilema y conflicto por la tierra, especialmente en Tierradentro-Cauca. De una parte en sus aspectos de expropiación, por haber insertado -desde los tiempos de los encomenderos-, procesos de disolución de resguardos y titulación de terrenos baldíos sin antes tener procesos de clarificación de dichos territorios; y, de otro lado, proceso de apropiación por haber expedido titulación de territorios sin haber contemplado la situación de uso y tenencia de la tierra de sus moradores, ayuda a la generación y constitución de grandes propietarios, hacendados y terratenientes. Así las cosas, esta misma normatividad, expresada en términos de educación rural, tampoco expone la factibilidad de modelos educativos que integren a población indígena y campesina que ocupan un mismo territorio.

En tanto la descripción histórica de esta población, conocida como la provincia de Páez – Guanacas, también llamada Tierradentro, como fue verificado en el DRP que realizó la ACIT en el 2004

Hace parte de la cuenca del río de la Magdalena y cuyo principal afluente en la región de Tierradentro es el río Páez. Entre los afluentes que desembocan en la margen derecha del río Páez se encuentra el río Ullucos que nace en el páramo de Moras, que a la vez recibe las aguas de los ríos Malvazá, Ovejas y Guanacas que tienen sus orígenes en el páramo de las Delicias y que atraviesan la zona campesina e indígena de Inzá<sup>7</sup>. (p.5).

Geográficamente, el municipio de Inzá está ubicado al Oriente del departamento del Cauca, sobre la cordillera central, hace parte de la región denominada Tierradentro, de la que también hace parte el Municipio de Páez; es una zona de importancia ambiental pues limita con el Parque Nacional Natural Puracé, cuenta con los páramos de las Delicias y Guanacas, lo atraviesa el corredor conocido como “la transversal del Libertador” que se configura como una de las vías más importantes del suroccidente colombiano. Según el Plan de Ordenamiento Territorial (POT), el municipio tiene una extensión territorial de “72.300 hectáreas, equivalente a 723 kilómetros cuadrados lo cual se representa el 2.6% del territorio del departamento del Cauca, según los datos obtenidos en la última actualización catastral realizada por el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC), a través de la Subdirección Nacional de Catastro en el Municipio de Inzá, cuyos resultados fueron publicados el 18 de febrero de 2005<sup>8</sup>. Se encuentra aproximadamente a 90

---

<sup>7</sup> Diagnóstico Rural Participativo. Asociación campesina de Inzá Tierradentro. Año 2004. Pág. 5.

<sup>8</sup> DRP. ACIT.2004. Pág. 10

Kilómetros de la ciudad de Popayán, sus límites según el Plan de Ordenamiento y Manejo de la sub-cuenca Rio Negro “POMCH” son los siguientes:

- **Norte** Con el municipio de Páez (resguardos indígenas de Chinas, Lame y Swin).
- **Oriente.** Con el municipio de Páez (resguardos indígenas de Togoima y Ricaurte).
- **Sur.** Con el municipio de Puracé - Coconuco (corregimiento de Santa Leticia) y con el departamento del Huila (municipio de La Plata).
- **Occidente.** Con el municipio de Totoró (corregimiento de Gabriel López) y municipio de Silvia (resguardo indígena de Guambia)<sup>9</sup>.

Políticamente el municipio se divide en seis zonas campesinas así: Zona quebrada de Topa, Zona Pedregal, Zona Turminá, Zona Centro, Zona Occidente y Zona San Andrés, y seis resguardos indígenas: Resguardo indígenas de Calderas, Tumbichucue, Santa Rosa, San Andrés, Yaquivá y La Gaitana. En la zona campesina existe un asentamiento indígena ubicado en la vereda de la Palma, corregimiento de Turminá, el cual se identifica como indígena NASA; también existen diversas formas organizativas que han surgido recientemente, entre las que se destacan los cabildos indígenas de la reforma - Alto San Miguel, Turminá. La población total del municipio según datos del DANE 2005 es de 26.989, y su proyección a 2012 es de 29.512. Conviven aquí campesinos e indígenas cuya delimitación territorial es objeto de este estudio, según el cual el número de hogares campesinos al año 2013 asciende a 4.539, siendo la mayor población en las zonas de Pedregal, Centro y Turminá, como se muestra en la siguiente Tabla.

Tabla No 1. Cantidad de hogares campesinos en el Municipio de Inzá.

Zona campesina – Inzá.	Veredas	No. Hogares
Quebrada de Topa	San Isidro, San Vicente, San Antonio, Las Lajas, Topa, Puerto Valencia	540
Pedregal	San Miguel, Belén, Juntas-Birmanía, La Floresta, La Manga, Rio Negro, San José, San Rafael, Agua Blanca, alto de Topa, La Palmera, Palmichal, La Florida, La venta, el Cauchito, Pedregal Centro	1422
Turminá	Yarumal, San Martín, Santa Teresa, San Pedro, Turminá Candelaria, La Independencia, Guetaco, El Rincón, El Llano, El Socorro,	879

<sup>9</sup> Los límites específicos para el Municipio de Inzá tomados como referencia para este Plan, están dados conforme a la Ordenanza Número 67 de Mayo 11 de 1.915 de la Asamblea Departamental del Cauca. POMCH, Rio Negro.

	Fátima, La Palma	
Centro	La Cabaña, El Caucho, La Vega, San Francisco, La Lagunita, La Pirámide, El Hato, Alto de la Cruz, Sinaí, Cabecera Municipal Inzá, Carmen de Víbora	1216
Occidente	Los Alpes Rio sucio, Guanacas, El Escobal, El Lago, Belencito, Tierras Blanca, El Carmen, Córdoba, Santa Lucia	250
San Andrés	San Andrés Centro , San Andrés el Parque	232
<b>TOTAL DE HOGARES ZONA CAMPESINA DE MPIO. INZÁ</b>		<b>4539</b>

FUENTE: Encuestas convenio 569 (Incoder - ACIT). 2013

La zona campesina del municipio de Inzá está conformada por 54 veredas, la población urbana se concentra en la cabecera municipal dividida en 8 barrios, y la mayoría de los habitantes del municipio se dedican a las actividades agropecuarias.

De las 72.300 Hectáreas que comprende el municipio de Inzá, la zona campesina ocupa el 27%, es decir 20,185 hectáreas, la zona de reserva ambiental que comprende el páramo de Guanacas, el nacimiento del río Negro, parte del Parque Nacional de Puracé y bosque alto andino alcanzan las 37.522,9 Hectáreas, lo que equivale al 51.8% del territorio y es de donde proviene el agua para la zona cálida y templada de las poblaciones tanto campesinas como indígenas del municipio.

Tabla No 2. Zonas campesinas y extensión territorial – Inzá.

Zona campesina Inzá	Veredas	Hectáreas
Quebrada de Topa	San Isidro, San Vicente, San Antonio, Las Lajas, Topa, Puerto Valencia	2.989,0
Pedregal	San Miguel, Belén, Juntas Birmania, La Floresta, La Manga, Rio Negro, San José, San Rafael, Agua Blanca, alto de Topa, La Palmera, Palmichal, La Florida, La venta, el Cauchito, Pedregal Centro	4.490,0
Turminá	Yarumal, San Martin, Santa Teresa, San Pedro, Turminá Candelaria, La Independencia, Guetaco, El Rincón, El Llano, El Socorro, Fátima, La Palma	6.845,14
Centro	La Cabaña, El Caucho, La Vega, San Francisco, La Lagunita, La Pirámide, El Hato, Alto de la Cruz, Sinaí, Cabecera Municipal Inzá, Carmen de Víbora	1.594,0
Occidente	Los Alpes Rio sucio, Guanacas, El Escobal, El Lago, Belencito, Tierras Blanca, El Carmen, Córdoba, Santa Lucia	3.551,0
San Andrés	San Andrés Centro , El Parque	182,0
<b>TOTAL HECTAREAS ZONA CAMPESINA – INZÁ</b>		<b>20,185</b>

FUENTE: Encuestas convenio 569 (Incoder-ACIT) 2013.



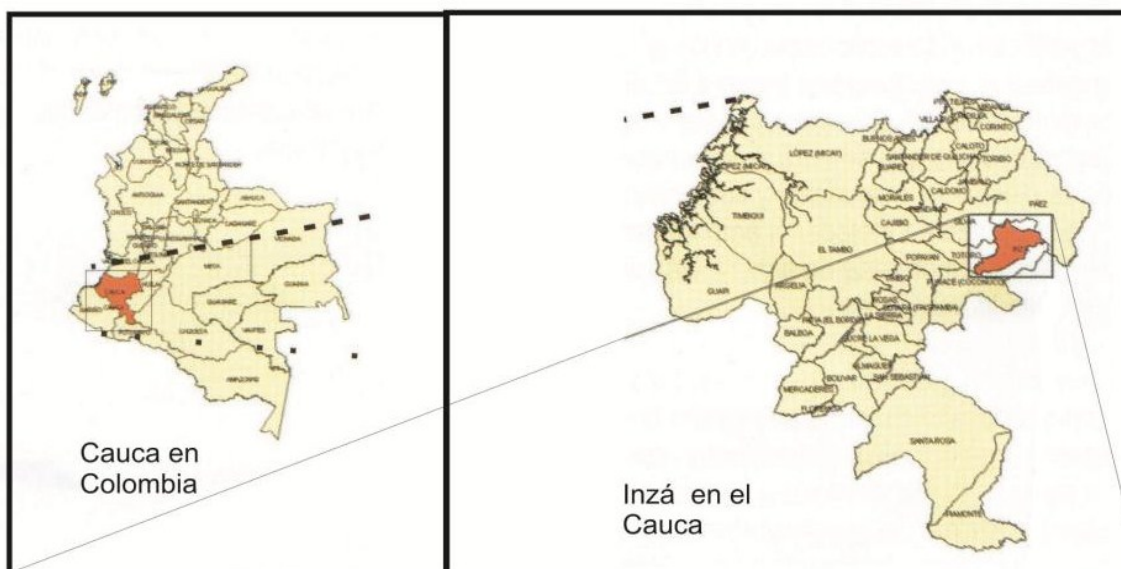
Frente a las veredas de Córdoba, San Vicente, San Martín y Yarumal que suman una extensión de 5.747,9 hectáreas, es necesario anotar que la mayoría de su área hace parte de la reserva ambiental, pues estas veredas limitan con la parte alta, definiendo la frontera agrícola.

Es a finales de 1885 cuando se constituyó toda la región de Tierradentro en municipio, cuya capital fue Inzá. Pero tan sólo hasta el 18 de Diciembre de 1907 el Presidente de la República de ese entonces, Señor Rafael Reyes, dictó el Decreto 1510, en virtud del cual, se crean dos (2) municipios en la región de Tierradentro como producto de la segregación del ya conocido para esa época como Municipio de Inzá; quedando el municipio de Inzá cuya cabecera municipal es el pueblo que lleva su mismo nombre y abarca toda la región de la cultura Guanacas y Topa, siendo su primer alcalde el Señor Luís Adriano Pérez; y, el municipio de Páez cuya capital es el pueblo de Belalcázar. Según datos del Programa Tierradentro, la sub región comprende los municipios de Páez e Inzá, (2 cascos urbanos, 23 resguardos indígenas y 4 corregimientos campesinos), con alrededor de 55.000 habitantes. Se incluyen también dentro de los pobladores a las comunidades afrocolombianas.

### **2.1.1 Proceso contextual de la ACIT**

Tierradentro Cauca es un territorio compuesto por los municipios de Inzá y Páez. Cada uno alberga población indígena, campesina, negros autodenominados afropaeces y colonos. Es zona de gran variedad de fauna y flora y potencial hídrico del Cauca. El relieve es bastante quebrado, situación por la cual las dinámicas de movilidad, comunicación, educación y vivienda, presentan diversas particularidades como el aislamiento y diversificaciones. Además, cuenta con un valioso haber lingüístico, arqueológico e histórico muy significativo para el país, como es el parque de San Andrés de Pisimbalá, considerado por la UNESCO en 1996 como patrimonio histórico y cultural de la humanidad.

Figura No1. Mapa de ubicación del Cauca e Inzá y en Colombia.



Elaboró, grupo de trabajo SIG Municipio de Inzá, ACIT. 2008

La situación económica está marcada por una intensa actividad agrícola que ocupa el primer renglón de la economía de todo el territorio; dentro de los cuales, el café está en primer renglón, seguido de la caña de azúcar y producción de pancoger. La dinámica organizacional es un elemento importante puesto que los encuentros, reuniones y toma de decisiones, pasan por la concertación con toda la comunidad o gran parte de ella.

La presencia educativa impartida desde el Estado colombiano presenta problemas de cobertura, calidad e infraestructura en todo el departamento, por lo cual existen programas alternativos nacidos desde las comunidades y las organizaciones sociales, fortaleciendo la práctica etnoeducativa y los programas como el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Una necesidad imperante es la pérdidas de plazas educativas, la cual aumento cada año, en todo el departamento hace falta más 1200 maestros, de los cuales se ha vinculado por medio de órdenes de prestación de servicios un 60%, el restante está en los bancos de contrato.

La dinámica educativa ha sufrido la aplicación de las políticas de fusión exigidas por la Ley 715 de 2001 en la que se debía reorganizar y fusionar los establecimientos educativos en instituciones y centros, bajo la modalidad de macro-centro. Los padecimientos posteriores y la reorganización del sistema educativo de cada localidad del Cauca, en la idea de eficiencia y calidad educativa para optimizar la prestación del servicio, así mismo la asignación del gasto y la administración del recurso económico, dejó básicamente el acceso a la educación en manos de los padres de familia y de su poder adquisitivo (mercado) y a las instituciones educativas en una competencia sin igual por la captación de estudiantes, la búsqueda de recursos para su financiación y un gran número de

docentes desempleados, el cierre de escuelas y la reubicación de plazas docentes.

La propuesta de educación de la ACIT inicia cuando se interrogan por quiénes eran los campesinos y las campesinas, al dar cuenta de la necesidad que tenían por esta inquietud en los habitantes del municipio; la pregunta ¿quiénes son los campesinos? generó escozor en algunos que no se sentían identificados en dicha categoría, en otros se afirmó la idea de trabajar la tierra y de vivir en ella, otros simplemente habían escuchado la palabra pero no tenía mucho significado para ellos. A partir de esa experiencia se llegó a la conclusión -como organización campesina- de trabajar elementos que los identificaran históricamente como miembros activos de la sociedad y reclamar de ella y sus dirigentes los derechos que como pueblo y habitantes de la ruralidad deberían tener.

El Proyecto Educativo Rural e Intercultural (PERI) como denominan su propuesta educativa, surge de la necesidad de proponer y reclamar el derecho a ser tratado diferencialmente como sector campesino, quienes afirman compartir un mismo territorio con pueblos originarios y con poblaciones que tienen otras formas de relacionarse con la tierra y el mundo, pero que necesitan y requieren estrategias donde puedan tener redes conjuntas sin que nadie sienta amenazada la existencia de su cultura o cosmovisión, sino por el contrario, sean un complemento entre ellas; de tal manera que las distintas formas de ver y ordenar el mundo puedan estar presentes en el espacio escolar.

## **2.2 Configuración y constitución de la ACIT**

La ACIT inicia en 1997 como Asociación Campesina de Turminá, una de las veredas con mayor población campesina del municipio de Inzá. Fue el resultado de líderes de la Iglesia que aún impartían las dinámicas asociativas de ACPO. A partir de las gestiones desarrolladas por la Señora Aminta Salazar Castillo, concejala del municipio en esos momentos y del Señor Roberto Sánchez Guevara, líder de la comunidad, se presentó la propuesta ante la Asamblea de Juntas de Acción Comunes (JAC) en el corregimiento de Turminá en el año de 1993. Dicha propuesta de organización estaba orientada a la delimitación de la zona campesina y la defensa de las pequeñas propiedades. Allí se nombraron los primeros representantes de la naciente organización.

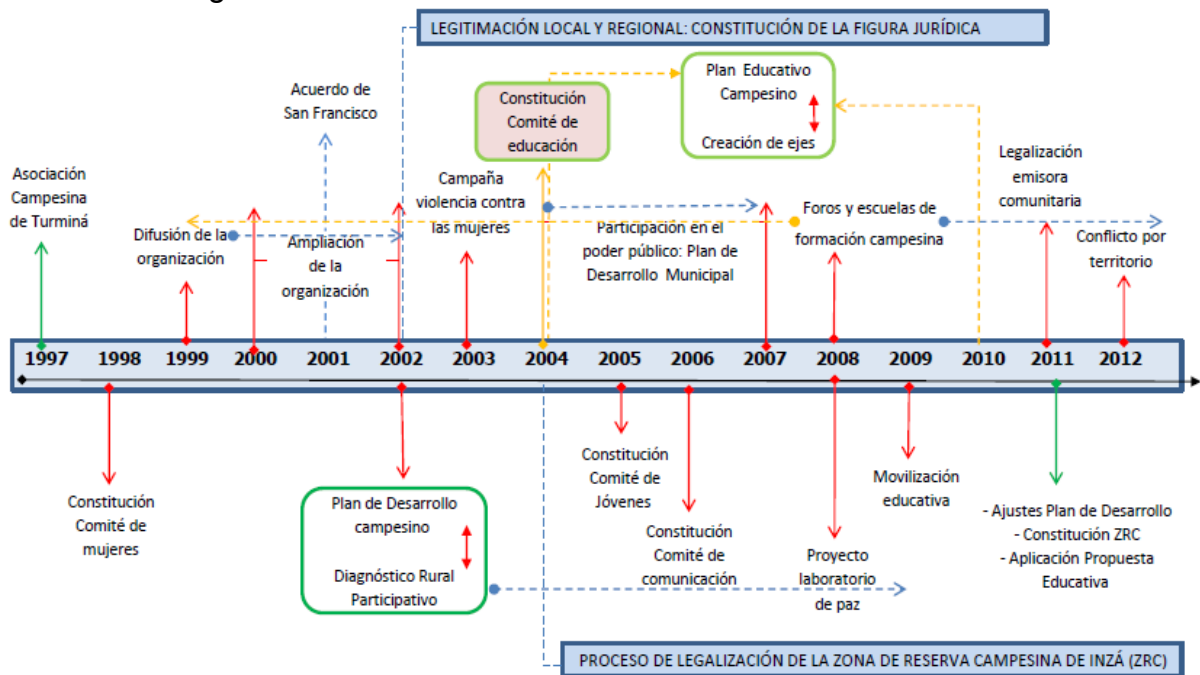
Estas personas fueron las encargadas de socializar la propuesta en las comunidades rurales, y de organizar a las bases campesinas. Contactaron líderes de las distintas zonas del municipio de Inzá y Tierradentro, descubriendo inconformismo afines a todo la comunidad: falta de tierras aptas para la agricultura y ausencia de recursos económicos y técnicos que permitieran mejorar los cultivos, y en general, las condiciones de vida de todos los campesinos, así como falta de reconocimiento por parte de las instituciones.

Este eco fue escuchado por gran parte de las comunidades campesinas y por organizaciones como la Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria (Fensuagro), que con su apoyo empezaron a motivar a las comunidades para lograr el objetivo de expandir la propuesta organizativa en todas las veredas campesinas del municipio.

En el año 2001 llegan al acuerdo (reunión de San Francisco) donde nace la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro – ACIT.

En La figura N° 1 se ilustran algunos momentos significativos dentro del proceso histórico de la ACIT, desde los inicios de la organización en el año 1997, hasta el 2012.

Figura N° 2. Momentos relevantes de la ACIT-1997-2012



Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2014

### 2.2.1 Principios y ejes de articulación de la de la ACIT

Es una organización comunitaria de base campesina sin ánimo de lucro, promueve el desarrollo y el bienestar de todos sus afiliados. Se fundamenta en el proceso de empoderamiento campesino y el mejoramiento de la calidad de vida de toda la población. Su accionar se basa en los siguientes principios, que según algunos de sus líderes se suscribe en:

1. Poder Popular: La soberanía popular es uno de los principios democráticos más importantes, y es uno de los fundamentos filosóficos de la era moderna. Significa que el poder reside en el pueblo, no en sus gobernantes, y que es el pueblo, dueño del poder, quien lo delega a través de mecanismos democráticos a sus representantes quienes ejercen un papel de representación de la voluntad superior del pueblo.

2. Fortalecimiento Organizativo: Este principio se relaciona con la soberanía y la democracia real que tratan de construir. Significa empoderar y fortalecer las comunidades, los procesos colectivos basados en la equidad social, la identidad política, la autogestión, lo colectivo y lo comunitario. Cuando una organización se fortalece se vuelve crítica, propositiva autónoma e independiente, tiene iniciativa, capacidad de acción y de transformación, asume las decisiones que la afectan en sus manos.

3. Soberanía Alimentaria: La soberanía alimentaria es un derecho humano que involucra a las personas, a las comunidades, a los pueblos y a los países e implica que ellos pueden definir sus políticas de producción de alimentos, a la agricultura, la pesca, la alimentación, el acceso y el uso de la tierra, el impacto ecológico de estas actividades, teniendo en cuenta su realidad económica, social, política y cultural.

La Soberanía Alimentaria es un concepto político opuesto al concepto neoliberal aplicado a la agricultura y tiene cuatro pilares:

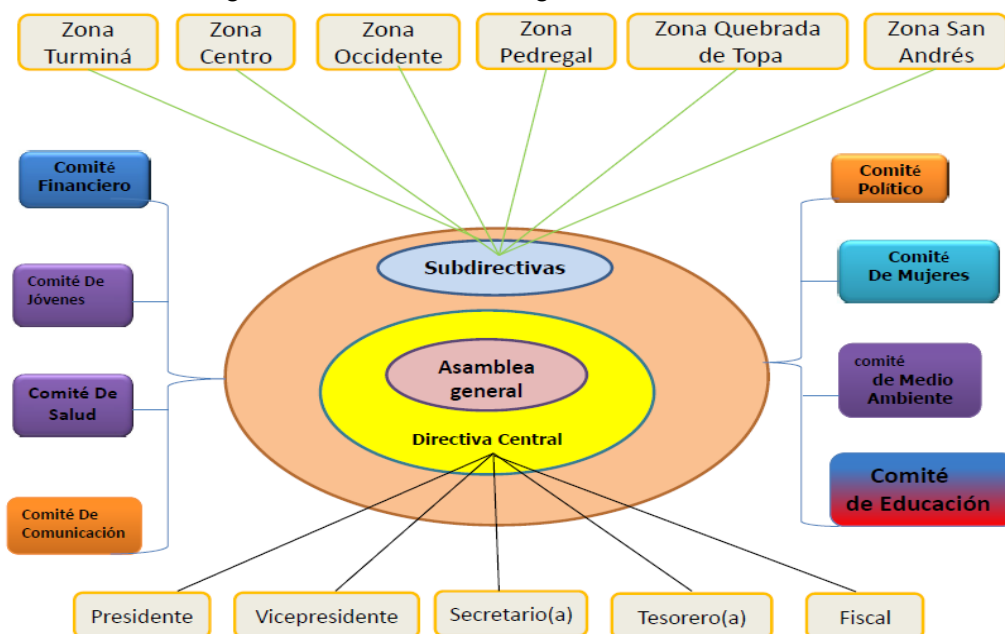
- a. El derecho a la alimentación.
- b. El acceso a los recursos productivos.
- c. La promoción de una producción agroecológica.
- d. La promoción y protección de los mercados locales y el cambio de las reglas del mercado internacional.

4. Autonomía: El principio de autonomía significa que cada persona, comunidad, pueblo o nación pueda auto determinarse, es decir, decidir sobre su forma de gobierno y organización política, sobre su modelo de desarrollo, sobre su lengua, religión, cultura, etc. La autonomía es la base de los demás principios, pues gracias a ella pueden “sacudirse” de la dependencia y la subordinación histórica que los han mantenido discriminados y excluidos como colectivos del poder y de las decisiones.

5. La Identidad: La identidad tiene que ver con todos los elementos materiales e inmateriales sobre los que se construye y se sustenta cada cultura en determinado momento de la historia, elementos que marcan diferencias con otras sociedades o grupos sociales. La identidad se relaciona también con todos aquellos rasgos culturales como el vestido, la lengua, o las tradiciones, que crean cohesión y sentido de pertenencia entre las personas que hacen parte de un pueblo, y que a

la vez las diferencia de otras. Por eso es un proceso en doble vía: hacia adentro de la comunidad acerca y crea pertenencia, y hacia afuera marca diferencias.

Figura N° 3 Estructura organizativa de la ACIT.



Fuente: Archivo de la ACIT 2006.

La propuesta organizativa de la ACIT ha logrado suscribir principios en todo su proceso que devienen de su proceso de planificación, trabajo con las comunidades, escuelas de formación políticas y la construcción participativa de todos sus ejes, de los cuales identifica los siguientes:

- La movilización social por la exigibilidad de derechos políticos, económicos, sociales y culturales, la defensa integral del territorio y la articulación a procesos a nivel regional y nacional en defensa del territorio, los derechos humanos, la soberanía alimentaria.
- Fortalecimiento organizativo, el cual se relaciona con la soberanía y la democracia que los y las campesinas tratan de construir. Su proceso colectivo tiene como base la equidad social, la identidad política, la autogestión, lo comunitario.
- Participación social y control a la gestión pública, esto implica que en una democracia se participe, se forme sujetos conscientes, críticos y propositivos, con los cuales se ejerza veedurías ciudadanas mediante la formación de líderes en los ámbitos del gobierno Local y control social de la gestión pública.

- Fortalecimiento de red de derechos humanos, mediante acciones jurídicas que hagan frente a las diversas situaciones que afectan a los campesinos.
- Fortalecimiento productivo, para lo cual se propone la ejecución de proyectos como el desarrollo de la caña panelera, apoyo al sector fruticultor, especies menores y la generación de crédito local.

### **2.3 ¿Por qué y para qué un proyecto educativo rural intercultural?**

La ACIT ha trasegado desde sus orígenes (1997) por el entramado que imprime los cambios de la globalización, y el giro, en palabras de Canclini (2004) “de la definición socio-semiótica de la cultura [vista] como procesos de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social” (p. 32) individual y colectiva.

La ACIT considera que la educación colombiana es una de las que más cambios realiza en su modelo educativo de toda Latinoamérica, afirmando necesidades de transformación y mejoramiento educativo, pese a ello, ocupa los últimos lugares en “calidad educativa”. A pesar de todos los programas de ampliación en cobertura, es una de las educaciones más deficientes, sus programas ponen en desventajas a las poblaciones rurales, entre ellos la campesina. Las oportunidades educativas son limitadas y no ofrece los suficientes mecanismos de acceso a toda la población colombiana en edad escolar.

Los indígenas han logrado tener una educación diferencial, con algunos programas y proyectos propios; pero estos no son lo suficientemente acordes a las necesidades y prácticas de la ruralidad y tampoco responden a la demanda educativa. Como campesinos, pobladores de territorios rurales, se cree en la necesidad de una educación diferenciada para las poblaciones rurales, que evalúe procesos en consonancia con las prácticas de los campesinos y campesinas, que posibilite programas y proyectos educativos con currículos propios, donde se pueda destacar otras formas de aprender y de enseñar; las cuales sean pertinentes a la vida del campo y a las necesidades de de los profesores, profesoras, niños, niñas y padre de familia que asisten a las escuelas y colegios de la ruralidad.

### 2.3.1 El campesino en Colombia y las oportunidades educativas

Los campesinos y campesinas en Colombia han sufrido la exclusión, marginalidad y olvido de las políticas nacionales. La educación para las zonas rurales es descontextualizada poco pertinente. La inversión económica es reducida, negligente y ofrece pocas oportunidades de acceso. Los pobladores rurales<sup>10</sup> deben soportar los abusos producto de los efectos del conflicto, la discriminación social, racial y muchas veces política. El mismo concepto de la palabra “campesino” se utiliza como categoría denigrante y ofensiva, subyuga, reduce y nubla la vida de una labor titánica e histórica. El campesinado es valorado como un sector sin importancia. Se entiende la ruralidad como sostén de la vida: evidenciada en agua de las montañas y ríos, comida producida y cosechada en el campo, flora y fauna presentes en las montañas, valles y páramos, intercambiadores de comida para las ciudades y garantes de empleo diarios en la labranza de la tierra. Ahora bien, la educación que se recibe en la vida rural por parte del Ministerio de Educación Nacional no responde a esa vida del campesinado. Se prepara y evalúa con un modelo homogéneo que no permite la reflexión de lo que significa ser campesino y campesina, han desaparecido como sujeto de derecho y de cambio, obligados a responder por una pedagogía y metodología pensada para una sociedad en la cual la ruralidad es vista sin campos ni campesinos.

Las propuestas desarrolladas para integrar, mejorar y dar cubrimiento a las poblaciones rurales han sido implementadas únicamente para aumentar el número de los listados de matrícula, de esta manera aumentar los índices de cubrimiento educativo y matrícula; pero nunca se han desarrollado programas que ofrezcan alternativas reales de calidad de vida. Programas como el Sistema Nacional de Aprendizaje (SENA), no son suficientes para la alta demanda y la fuerte necesidad.

De otra parte, a la educación superior accede un porcentaje reducido de población rural, de la cual muy pocos logran graduarse; el restante viaja a las ciudades para subemplearse por menos del salario mínimo.

Las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional han determinado diversos esquemas, propuestas y transformaciones en la manera de entender y diseñar los lineamientos generales de la educación. Pasando desde la necesidad de una educación para el desarrollo y el trabajo hasta una que responda a las metas del milenio, la seguridad, cobertura, calidad e industrialización, son los retos para la educación; pero cada uno de los cambios emprendidos por el gobierno nacional en la política educativa han sido de forma y no de fondo. Sigue existiendo una enorme distancia entre las garantías estipuladas y la realidad. En tanto el preámbulo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos insiste en que

---

<sup>10</sup> Poblaciones rurales se entiende como (campesinos, indígena, colonos afros) y aquellos que no se suscriben en ninguna de dichas poblaciones, empero, habitan el mismo territorio. En este trabajo se destaca y da realce al campesino como gestor de vida rural.



éstos "sean protegidos por un régimen de derecho". De esta manera, la estrategia educativa del gobierno no menciona el derecho a la educación, sino que plantea un "acceso democrático" a ella. Esto hace pensar en la importancia de diferenciar entre la educación como mercancía y la educación como derecho humano; la cual evidencia falta de garantía, en especial la educación pública, pues no es ni pública ni gratuita para la niñez y la juventud.

La educación contratada (denominada como "oferencia" en el Cauca), se entiende como compraventa de servicios educativos, esta dinámica mejora las estadísticas educativas, pero si el acceso depende del pago, esta no existe como un derecho fundamental (si tiene plata estudia). En ese sentido es imperativa una práctica gubernamental que garantice el derecho a la educación y la protección de los derechos humanos en la educación.

Los procesos de socialización de los niños y niñas, en contextos rurales, diversos y complejos como el campo, ameritan que la educación, -como tarea enorme- destaque y determine pautas educativas diferentes y pertinentes, que reconozcan el contexto rural y su diversidad. Hacerlo de otra forma es hacer "normal" y homogéneo el conocimiento y las pedagogías. Si bien el papel del contexto juega un papel relevante como decodificador, a través del cual se puede expresar los lugares, los tiempos y las relaciones de las personas, como lo describe Cuseriu (1973, citado por Moya, 2001).

En Colombia el papel del sistema educativo tradicional siempre ha estado pensado para que responda a estándares y competencias, lo cual declara automáticamente la función educativa como enseñanza de un conjunto de conocimientos técnicos, sin ideología y sin política, que responden sólo a las lógicas del mercado capitalista globalizado, que es en últimas, el que realmente orienta los fines de la educación y por consiguiente, la dinámica interna de los centros educativos. Esto arroja como resultado un sistema educativo que moldea y fomenta una única forma de ver y entender el mundo, desconociendo saberes ancestrales de pueblos y naciones enteras.

Lo anterior se colige del ¿por qué gran parte del sistema educativo se caracteriza por una enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada?, que no permite la integración conceptual con sucesos reales del diario vivir de una sociedad tan compleja como la colombiana, donde más que necesitar individuos útiles a un sistema ajeno y egoísta a las realidades sociales, económicas, ambientales, locales y regionales; tampoco contribuye para que las personas construyan planes de vida dignos.

### 2.3.2 Proceso y descarte

Una vez la ACIT se estructuró como grupo social, con una figura orgánica y jurídica, procedió a conformar su comité de educación municipal en el año 2004, integrado por docente de distintos colegios del municipio y líderes comunitarios. La estrategia de identificación de las tensiones educativas y su nivel académico los llevó a la reflexión por el contexto, por los contenidos, por el tipo de docentes que llegaban al municipio y por los estudiantes que esperaban salieran de las Instituciones Educativas.

Varios procesos se llevaron a cabo, uno de ellos fue la caracterización de la educación del municipio, presente en el plan de desarrollo campesino de la ACIT. El segundo consistió en el estudio de participación en el derecho a la educación, el cuál pretendía la identificación del acceso, la calidad, la participación y la disponibilidad. Dado que para la ACIT el tema educativo está a la base de todo proceso de reflexión y transformación. Fue un trabajo de indagación de estos dos niveles el cual arrojó:

1. Deficiencia en la cobertura educativa.
2. Docentes foráneos del municipio.
3. Establecimientos de educación básica muy alejados de las veredas.
4. Docentes sin el conocimiento requerido en sus áreas de conocimiento.
5. La educación que reciben los estudiantes no contiene ningún elemento de la realidad local.
6. La planta docentes no está completa en la mayoría de instituciones educativas.
7. La asignación de docentes es muy demorada (muchas veces obedece a proceso de clientelismo).

Tabla N° 3. Formulación de indicador de derecho a la educación.

Elemento esencial	Problemática identificada	Indicador propuesto
Acceso a la educación.	Cantidad de establecimientos educativos de enseñanza media son pocos	N° de estudiantes que desertan por la distancia del establecimiento / N° total de estudiantes.
	Deficiencia en cobertura del sistema educativo para la población en edad escolar.	N° de estudiantes en edad escolar matriculados / N° total de población en edad escolar.
Calidad de la educación.	Existen docentes dictando asignaturas para las cuales no tienen preparación profesional.	N° de docentes que cuentan con carrera profesional para asignaturas que dictan / N° total de docentes.
	La educación que reciben los estudiantes no está de acuerdo con la realidad local.	N° Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que incluyen educación contextual (campesinos) / N° total de PEI.

Permanencia en el sistema educativo.	Algunos docentes no son del municipio y no muestran interés para con las unidades.  Demoras en la contratación de docentes (oferentes) hasta seis meses.	N° de docentes oferentes del municipio / N° de oferentes totales.  N° de docentes asignados por grado / N° total de oferentes contratados.
Disponibilidad educativa.	Establecimientos de educación básica están muy distantes de las veredas del municipio.  La planta docentes no está completa en la mayoría de las IE.	N° total de estudiantes que desertan debido a la distancia / N° total de estudiantes.  N° de plazas docentes en propiedad para cada grado / N° de grados en el municipio.

Elaboró. Taller comité de educación de la ACIT. 2008.

### 2.3.3 Acceso a la educación

Del total de la población, cerca del 30% de los niños en edad escolar no asisten. El indicador de la tabla No 3 muestra que del número de estudiantes matriculados X 100 / el total de la población en edad escolar es:  $6963 \times 100 / 9727 = 71.58\%$  (2006). Si bien la cobertura puede ser alta, se registra una cifra de 2764 niños y niñas que no están en el sistema educativo.

Según el reporte de la dirección de Núcleo escolar para el 2007, de 7666, se registra un total de 703 niños nuevos en el sistema escolar, y el censo de la población en enero del mismo año, arroja un total de 1415 distribuidos en: 667 niños de 5 años y 748 de 6 años debieron ingresar al sistema, lo que deja entrever que cerca del 50% no lo está haciendo.

### 2.3.4 Calidad de la educación

Ante el interrogante por el origen de los docentes contratados (oferente), la dirección de Núcleo no tiene ninguna información. Número de oferentes del municipio / número total de oferentes contratados: = 93. Los padres de familia expresan que cada fin de semana estos docentes viajan, y por lo tanto casi no tiene contacto con ellos y no les interesa vincularse a la comunidad ni pensar en opciones para mejorar la condición de la educación. Fuera de ello se ven obligados a recibir un salario integral que elide cualquier tipo de responsabilidad contractual, esto es: no vinculación a salud, no vacaciones y una contratación temporal, (en el mejor de los casos los contratan un año escolar) la generalidad es un par de meses, al siguiente año no se sabe, y el vacío queda. Esta vinculación tampoco contempla capacitación docente, ni el derecho de agremiación. Fuera de ello el proceso pedagógico es interrumpido cada año, dado que llegará otro

docente diferente, con tiempos muy cortos puesto que no inician a la par con el año escolar.

De la misma manera el indicador de número de docentes que cuentan con una carrera profesional en el área que tienen asignada x 100 / número total de docentes del municipio:  $66 \times 100 / 316 = 20.88\%$ , muestra que de cada 100 docentes, 20 no tienen preparación profesional para el grado en el que dictan la asignatura; el caso más común es el de bachilleres enseñando en la educación básica.

Por esta misma línea, el indicador que describe los PEI de las IE que incluyen una educación de carácter campesino o realidad local x 100 / número total de PEI = 1 de 65. Cabe resaltar que el municipio está integrado por población indígena, campesina y colonos, de la cual destacamos la población campesina para efectos del estudio; empero, mayoritariamente el modelo imperante en los PEI de las IE tiene como referencia el modelo urbano para la construcción de sus contenidos. La vereda Milagrosa, que está dentro de un resguardo, tiene afincado un PEI que recoge elementos de la comunidad Nasa en la elaboración y desarrollo de su PEI e integra saberes locales.

### **2.3.5 Permanencia en el sistema educativo**

Algunos datos como la contratación de docentes es información que no fue facilitada por los entes municipales como la dirección de Núcleo. Únicamente se tiene referente de las molestias en las comunidades por la no contratación y el retraso en el inicio de clases (de 3 hasta 6 meses en algunos casos) en el año 2008 y 2009 cerca de la mitad de los docentes del municipio fue del 48%, por lo cual se realizaron paros en varias veredas del municipio.

### **2.3.6 Disponibilidad educativa**

Cerca del 40% de los docentes son de contrato. Del indicador número de plazas en propiedad para cada grado x 100 / número total de grados en el municipio:  $240 \times 100 / 388 = 61.85\%$ , se hace evidente que de cada 100 docentes, únicamente 62 están nombrados en propiedad. El dato se obtuvo de sumar los grados habilitados para cada escuela y colegio, lo que implica que no se tuvo en cuenta la “tasa técnica”, ni las situaciones de difícil acceso, por eso el dato podría variar en detrimento en forma negativa, esto es, bajo los elementos de clientela que también son muy elevados y bajos los cuales se asignan (como un negocio) la ubicación o remoción de las plazas docentes y la contratación del servicio educativo.

Finalmente, el número de veredas que cuentan con un establecimiento educativo de nivel medio / 100 / número de veredas en el municipio: 10 veredas de un total de 88, tienen centros educativos (educación media), razón por la cual hace que las distancias entre las veredas para acceder a una IE sea un problema, y muchas veces, la razón para no estudiar. Los promedios en trayectos en horas pueden ser entre 2 a 4 horas.

## **2.4 Proceso de reflexión sobre la educación rural en Inzá**

Como producto de actividades como encuentros, reflexiones, análisis y debates, la ACIT ha convocado a varios foros de educación de carácter municipal, dentro de los cuales se ha ubicado el tema rural como eje transversal. Durante los años 2005, 2006, 2007 y 2008, se llevaron a cabo de manera continua, encuentros cada año. Los últimos años, 2010, 2011, 2012 y 2013, esta dinámica se ha centralizado en la realización de proceso de capacitación a docentes y algunos líderes comunitarios en temáticas que ayuden a la formulación de lineamientos de una propuesta educativa rural.

Algunas de las discusiones de los foros realizados instauran la educación rural con fuertes tensiones derivadas de los embates económicos y de las políticas nacionales; de ellas devienen problemas asociados a exclusión y estratificación, bajo rendimiento académico y una calidad educativa débil. Los presupuestos públicos decrecientes y una profunda crisis curricular y pedagógica. Ante ello, la institucionalidad propone reformas en el sistema, encaminadas en teoría a democratizar el acceso y a mejorar la cobertura y la calidad; sin embargo, la efectividad de estos programas se ve cuestionada por indicadores negativos como la fuerte deserción escolar, la reducción de cupos en la educación superior, el desmejoramiento institucional, el no cumplimiento generalizado de metas mínimas en asimilación de contenidos y una constante inconformidad por el alto costo en los valores de matrículas, uniformes, útiles escolares y materiales pedagógicos.

Con la expedición de la Ley 715 del 2001 y de los decretos que la reglamentan como el 2355 de 2009, se impone la tendencia a contratar la prestación del servicio con operadores privados, lo que se conoce como privatización y oferencia, procesos que afectan la calidad y atentan contra los presupuestos públicos.

A continuación se ofrece una síntesis producto de los encuentros, la cual sirve como sustento para ampliar la información recogida en el proceso de diagnóstico de la situación educativa en Tierradento- Cauca.

Tabla N° 4. Síntesis sobre la educación en Tierradentro-Cuaca.

1-¿Cuáles son las tensiones, amenazas de la educación en su comunidad?	2- ¿Cómo afectan estos problemas a la comunidad?	3- ¿Qué propuestas o acciones se deberían implementar para hacerle frente a estos problemas?
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desconfianza y tensiones entre los sectores campesinos e indígenas.</li> <li>- Hay imposición de un sector sobre el otro.</li> <li>- No hay acuerdos y los pocos que se plantean no se respetan por las una de las partes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Enfrentamientos entre las organizaciones y comunidades campesinas e indígenas, lo cual afecta la convivencia en los territorios.</li> <li>- Se puede generar violencia entre indígenas y campesinos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acercar a la comunidad indígena y campesina, hacer un llamado al consenso, y trabajar juntos por la apuesta de mantener la educación pública.</li> <li>- Crear y establecer estrategias en las que se puedan integrar reivindicaciones de la población campesina e indígena.</li> <li>- Asistir y participar de todas las reuniones que se lleven a cabo; Sin tener presente quien convoque a ellas. (Campesinos, indígenas, sindicatos, alcaldía municipal).</li> <li>- Crear espacios en donde se capacite a toda la población sobre política y derechos sociales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay garantías ni confianza laboral para la planta docente.</li> <li>- Inseguridad de los derechos adquiridos y rotación de los mismos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discontinuidad de los procesos educativos producto de la inestabilidad docente y cierre de escuelas y colegios.</li> <li>- No hay seguridad de los estudiantes y padres de familia así como de la comunidad en general por un posible cierre de escuelas y colegios.</li> <li>- La comunidad educativa no está segura con la contratación a futuro.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigir la contratación de docentes de planta y exigir su permanencia y continuidad en las Instituciones Educativas y no aceptar la oferta.</li> <li>- Respaldo a las instituciones que tienen más problemas.</li> <li>- Convocar a los diferentes líderes de las comunidades a que se integren con la problemática del sector de la educación.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problemas de aprendizaje entre la población escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La contratación del personal docente es tardía en detrimento del aprendizaje y los procesos pedagógicos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Buscar nuevas y mejores capacitaciones para los docentes en materia de modelos pedagógicos alternativos integrando planes de vida y plan de desarrollo campesino.</li> <li>- Fortalecer los procesos educativos con participación de madres y padres de familia para facilitar y motivar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formar líderes en las escuelas para las comunidades.</li> <li>- Crear espacios de encuentros y convivencia para fortalecer el tejido social.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- El Estado descarga su responsabilidad en materia de educación hacia municipios y ahora resguardos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El estado excluye la responsabilidad del derecho a la educación.</li> <li>- Crea tensiones entre los docentes, comunidades campesinas e indígenas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Propiciar un espacio conjunto con el consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) y cabildos para discutir los temas de administración del sistema educativo.</li> <li>- Mantener informada a la comunidad sobre los diferentes procesos que se adelantan, así como también los métodos y forma de participar para que también la comunidad como actor participativo ayude a encontrar soluciones a los problemas.</li> </ul>
<p>Ineficiencia en los reportes de la información sobre la necesidad del servicio educativo.</p>	<p>Se deja de recibir recursos por CONPES, lo que también fomenta el cierre de escuelas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de nombramientos en provisionalidad que vivifica la oferta y disminuye la calidad educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Capacitar a las comunidades sobre la necesidad de hacer los reportes de matrícula a tiempo con la correspondiente documentación requerida.</li> <li>- Solicitar las plazas docentes reportadas para ser provistas por concurso.</li> </ul>
<p>Falta de divulgación e información sobre las tensiones educativas que enfrenta el municipio, así como de la realidad del sistema educativo en materia de matrículas que den cuenta de la necesidad del servicio</p>	<p>Retraso en la toma de decisiones, poca credibilidad y desconfianza entre organizaciones</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Convocar a asambleas permanentes en las que participe toda la comunidad educativa (profesores, administrativos, estudiantes, padres de familia) para informar acerca de la problemática educativa.</li> <li>- Crear y fortalecer las redes de información entre las diferentes instituciones y comunidad en general.</li> <li>- Socialización de la información en cada comunidad por parte de la ACIT.</li> <li>- Convocar a las Instituciones Educativas a diferentes espacios para negociar el decreto transitorio con el Ministerio de Educación Nacional empleando los contactos políticos para concertar una cita.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ausencia de proyectos educativos propios frente al modelo neoliberal imperante.</li> <li>- Hay inestabilidad en los procesos que se inician.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pérdida de identidad que afecta la práctica de valores e identidad contra la construcción de sujetos de derechos.</li> <li>- Pérdida de derechos colectivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exigir el reconocimiento de las propuestas alternativas frente al municipio y el estado.</li> <li>- Crear y fortalecer proyectos educativos incluyentes que unifiquen criterios y genere unidad.</li> <li>- Volver a los macrocentros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baja calidad educativa.</li> <li>- El modelo pedagógico nacional no responde a las características de la población rural.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pérdida de la calidad educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortalecer el Plan Educativo Campesino e integrarlo con los planes de vida de las comunidades.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Privatización de la educación fundamentalmente por la oferta.</li> <li>- Hay miedo por parte de la comunidad que sea cerrada alguna institución educativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pérdida de la calidad de educación.</li> <li>- Deserción escolar, pérdida de autonomía institucional y docentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Socialización de forma permanente la problemática de la educación a nivel municipal, departamental y nacional por parte de las directivas y subdirectivas de cada institución.</li> <li>- Promover el cese de actividades exigiendo el nombramiento de docentes de planta, calidad del servicio de educación y reconocimiento de la voluntad de la Institución Educativa de no hacer parte del decreto 0591.</li> <li>- Exigir respuestas y soluciones concretas a los problemas que afectan en los centros educativos.</li> <li>- Cese de actividades a nivel municipal.</li> <li>- Estar informado sobre las nuevas leyes y reformas que se promulgan con respecto al campo educativo y aterrizar todo al plano local.</li> </ul>
Corrupción administrativa local.	No se apoyan propuestas educativas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El cumplimiento de las propuestas.</li> <li>- Realizar control social a la administración.</li> </ul>

Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2011.

Todo este proceso ha servido para que la ACIT y su comité de educación afiance la suficiente confianza y seguridad y emprenda la constitución de líneas generales de educación en la construcción de su ruta educativa, la cual reconozca, desde el proceso educativo, la presencia de otras poblaciones como un legítimo otro.

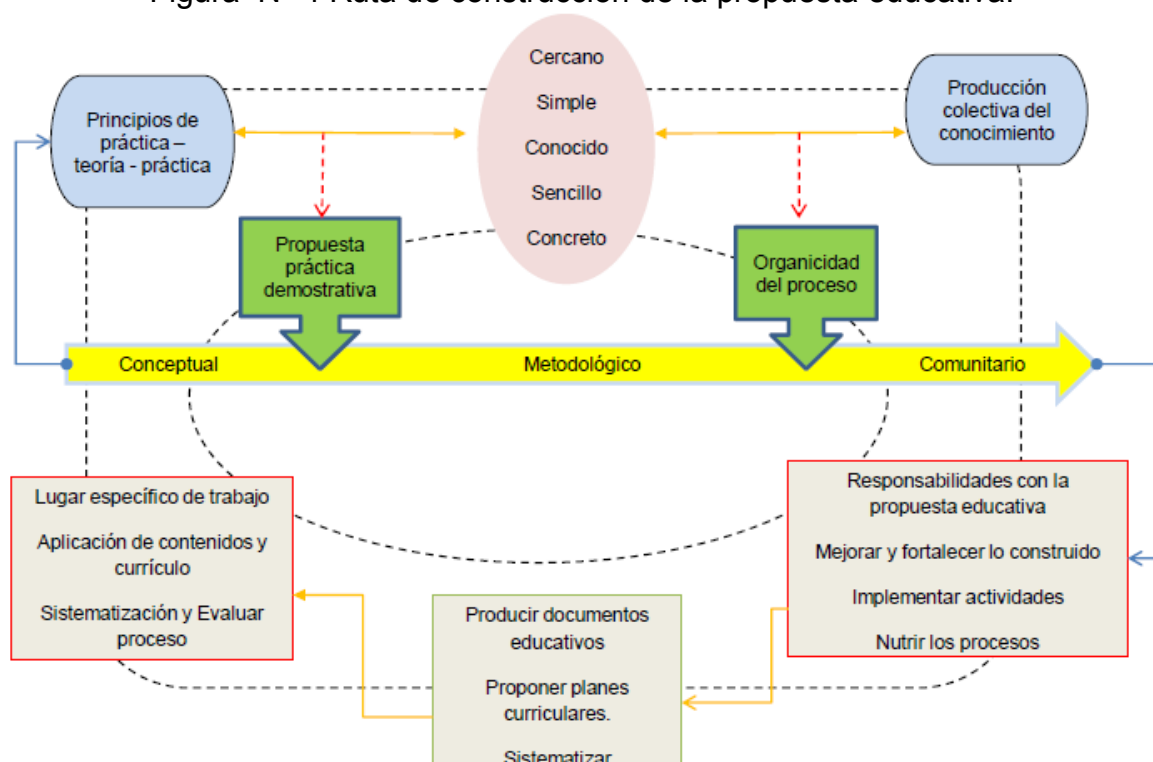


### 3 Capítulo III. Una pedagogía rural, un mundo posible

#### 3.1 Construcción de la propuesta educativa de la ACIT

La ACIT instauró una ruta de construcción de la propuesta educativa, en otras palabras, una estructura de trabajo que le permitiera identificar su horizonte de sentido bajo el entramado de tres componentes: uno conceptual, otro metodológico y uno comunitario, los cuales se dividían a su vez en fases.

Figura N° 4 Ruta de construcción de la propuesta educativa.



Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2013

##### 3.1.1 Componente conceptual

Por medio de tres fases se pretendía constituir los fundamentos y fines del trabajo. La **fase 1**, establecía la consolidación de un equipo de docentes mediante la realización de talleres donde se hace una aproximación a la relación entre educación, sociedad y campesinado. Implica además el acercamiento a las comunidades mediante talleres y dinámicas grupales donde se discutirá dicha aproximación. La **fase 2**, propone rodearse de un acompañamiento que le permita

en materia conceptual, pedagógica y curricular, enfocar el trabajo hacia los componentes del proyecto educativo. Se pretende discutir el papel de la educación formal en la construcción de una serie de principios que deberán regir la educación en un proyecto educativo campesino. Y la **fase 3**, luego de las reflexiones conceptuales y con base en la experiencia de los docentes, se avanzará hacia los aspectos formales y no formales del proyecto educativo.

### 3.1.2 Componente metodológico

Busca allegar al sentido de la práctica educativa en las comunidades e instituciones educativas rurales. Este componente debe garantizar espacios y metodologías adecuadas para la producción y socialización de conocimientos de acuerdo al contexto. Este proceso lo integra el desarrollo de: un **diseño de currículo** que permita la selección, jerarquización y organización del conocimiento en total correspondencia con las características de la sociedad campesina. Está dirigido principalmente al espacio formal de la escuela, pero se construye de manera colectiva. Un **espacio de formación popular** (escuela campesina), la educación campesina reivindica una serie de actitudes, valores y saberes de tipo experiencial y cotidiano presentes en las comunidades, las cuales sobrepasan exclusivamente la escuela formal y obligan el despliegue de los espacios comunitarios y vivenciales de las comunidades dando origen a un proceso de capacitación y cualificación no formal para comuneros. Finalmente, la implementación de **proyectos pedagógicos comunitarios** que permita el vínculo de la escuela y la comunidad mediante la investigación y la implementación de proyectos concretos que hacen parte de la actividad pedagógica.

### 3.1.3 Componente comunitario

La participación constante de la comunidad en el diseño e implementación, tanto en la escuela (formal) como al interior de las comunidades (popular) debe garantizar la permanencia y definición de estrategias más adecuadas para evitar su desgaste y desmotivación. Será siempre una construcción permanente, esto implica: propiciar [generar] mecanismos de participación permanente, capacitación constante a docentes y comunidad [líderes y lideresas] para que se sientan partícipes de su propio desarrollo y sean orientadores de la educación, acompañando permanente a los procesos y actividades que estén relacionadas con la promoción del trabajo comunitario y los proyectos de las Instituciones Educativas, proponiendo prácticas que fomenten lo organizativo y lectura crítica del sistema social.

### 3.2 ¿Quiénes habitan las áreas rurales en Colombia?

Lo primero que se dispuso fue la identificación (como sector), de quienes eran los que estaban formulando la propuesta de sus líneas de trabajo. “*Campesinos*” fue la palabra, (luego de lecturas, análisis y argumentación sobre quiénes eran los campesinos) realizados en sesiones semanales por cerca de tres años, se definió el siguiente criterio: con el paso de la Constitución colombiana del 91, lo rural se volvió étnico, lo étnico ganó en derechos, pero desaparecieron los campesinos y el resto de habitantes del campo. Ahora se habla de vida rural y nueva ruralidad, con mega-proyectos, grandes viaductos, sembrados de agro- combustibles, palma aceitera y una prometedora explotación minera; en medio de ello, el campo y las comunidades indígenas resisten. Pero no se habla de los muertos campesinos, de las violaciones de campesinas, de los miles de desplazados, -todos ellos en su mayoría campesinos-. “Comenta Eliécer “estamos aquí, en estas tierras, habitando las montañas, labrando la tierra, produciendo alimentos para las ciudades; ahora si nos podrán creer que si existimos. Somos campesinos y campesinas, moradores de la ruralidad”. (Eliecer. M, entrevista, junio de 2013).

*Trabajamos la tierra sin conocer eso que llaman modernidad tecnológica, no tenemos acceso a la tierra porque la mayoría es utilizada para la producción a gran escala. Vivimos en la ruralidad pese a las grandes oleadas de violencia que desplazó a mucho y muchas. Somos parte de ese 65% de población que es pobre, (Unesco, 2009) Hacemos parte de ese otro 68% de población rural que vive con menos de un salario mínimo; y aún vivimos los rezagos de la violencia de los años 50's y la disputa bipartidista. Sentimos los días de olvido por parte de los gobiernos de turno y la carencia de una política pública para la vida rural. (Alix, M, entrevista, Julio de 2013).*

### 3.3 Lo intercultural, un reto constante

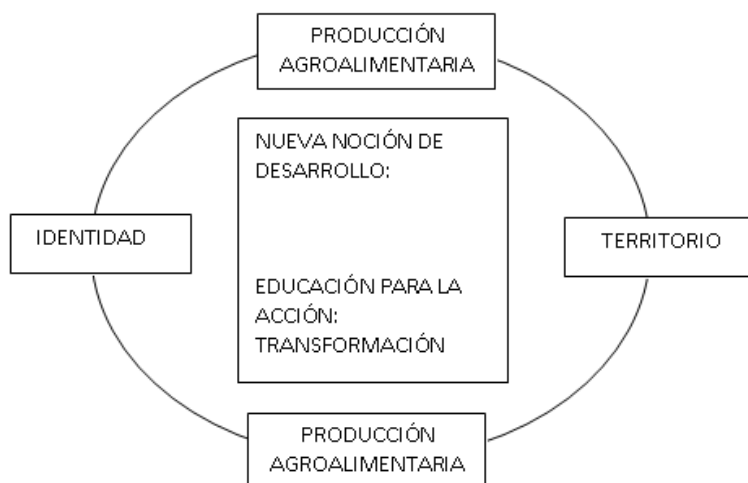
La educación en el municipio de Inzá no da cuenta de la diversidad de poblaciones presentes en los salones, escuelas y colegios. Es necesario que los docentes y las políticas educativas propicien escenarios donde esa pluralidad reciba una educación pertinente.

Es prioritario implementar un modelo acorde a dicha ruralidad, uno donde se pueda interactuar con los conocimientos de los mayores, de los líderes, de las organizaciones de base y exista preocupación por las actividades del campo y una ruralidad digna; esto es, que se pueda participar conjuntamente entre distintos saberes que ayuden a entender complementariamente a distintas poblaciones que

habitan el territorio. La escuela y la educación deben integrar dinámicas que den cuenta de dichos proceso como forma de conocer.

El siguiente es el esquema general que la ACIT ubica como pilares fundamentales en la construcción de los principios de sus ejes educativos, además de ser los ejes de la organización.

Figura N° 5 Ejes y principios de la ACIT.



Fuente: Plan de Desarrollo de la ACIT. 2005.

**IDENTIDAD:** como un ejercicio de reconocimiento autónomo de la memoria viva de la comunidad.

**TERRITORIO:** será espacio del que depende la subsistencia material y espiritual de una comunidad y que se recrea a partir del trabajo y la cultura.

**ORGANIZACIÓN SOCIAL:** Es el proceso mediante el cual una comunidad se organiza para la realización de intereses comunes.

**PRODUCCIÓN AGROALIMENTARIA:** Las actividades productivas dirigidas al fortalecimiento de la autosuficiencia alimentaria y la preservación de la naturaleza.

El proyecto educativo debe fortalecer la identidad de cada comunidad, debe procurar la identificación con su territorio y sus relaciones como parte de una vida y una cultura. Igualmente debe ser un modelo educativo que ayude al mejor estar de sus comunidades, en especial, la soberanía alimentaria como eje fundamental de una alimentación sana y responsable, esto es, con el ejercicio de la transformación de lo local en beneficio del colectivo.

Algunos de los elementos más relevantes, producto de talleres, foros y proceso de reflexión sobre el para ¿qué la organización social?, el ¿cómo concebir el desarrollo?, ¿qué entender por una educación acorde a las necesidades?, ¿cuál es el acontecer campesino y académico de la región?, ¿cómo sería una práctica rural y el quehacer social del campesino?, ¿qué y cómo sería ser campesino?, y ¿cuáles serían las características de la ruralidad? Estos han sido los esbozos para

pensar la educación rural y los elementos que constituirían esa identificación, las cuales se fundamentan en algunas de las preguntas e inquietudes que se sintetizan como:

- Desde la educación formal, ¿cómo podemos contribuir a la construcción de identidad campesina y popular?
- ¿Qué perfil de personas debemos formar?
- ¿Cuál es la sociedad que aspiramos construir?
- Desde la educación ¿cómo podemos contribuir a la construcción de modelo educativo?

De esta manera se realizó el recorrido por los ejes pertinente a la idea de una educación campesina, por ello se fijan elementos como los siguientes:

La identidad y el contexto: Como expresión comunicativa y medio tecnológico que favorezca a las comunidades.

Lo ético: Que defienda la identidad y la vida.

Lo metodológico: Que permita remediar los conflictos y generar acompañamiento a las resistencias.

Lo político: Que facilite una nueva manera de concebir el poder para transformar la sociedad, que al mismo tiempo se pueda tomar conciencia de la intencionalidad política que se evidencia en el municipio y la necesidad de construir una agenda común, proponer el empoderamiento de las organizaciones de base para el campo.

La identidad y la cultura: Proponer un nuevo lenguaje en el que la cotidianidad se vea reflejada y puedan las comunidades ser capaces de sentir, oler y oír el sufrimiento y alegría de los demás, trabajar los lenguajes orales, escritos y simbólicos de la comunidad.

Un saber, un hacer y un interpretar: En el que se incorpore conocimientos acerca de las diversas identidades de la región, y que se pueda ampliar el análisis cultural con aportes de las ciencias sociales.

La identidad y la pedagogía: Entender el avance y desarrollo que ofrecen otras disciplinas, integrar la investigación en los proyectos educativos, el educador debe convertirse en investigador de su propia práctica, articular procesos de formación y de educadores populares.

La identidad y el género: Problematizar la idea de la masculinidad, trabajar sobre hábitos, lenguajes y costumbres cotidianas, trabajar nuevas formas de poder y autoridad, indagar sobre los dispositivos pedagógicos en la construcción de género.

Con toda la información abordada en los distintos talleres, se elaboró un mapa (Tabla No 5) de problemas situacional sobre la educación en Tierradentro Cauca. Se buscó una forma de bosquejar tanto las reflexiones, como punto de partida, hallando los problemas más sobresalientes de la educación. Para tales efectos se dispuso de mapas cartográficos donde cada uno de los participante ubicaba lo que

considera es el problema o la situación más neurálgica en educación. Se destacaron los siguientes:

Tabla N° 5. Mapa de problemas educativos en Tierradentro-Cuaca.

<b>Situación / problema</b>	<b>Dictamen</b>	<b>Observación</b>
Bajo nivel de lectura-escritura.	El poco trabajo con textos y la producción de los mismos dificulta la comprensión y el análisis.	Existe necesidad de proponer nuevas pedagogías.
Ausencia de maestros.	La contratación de maestros oferentes reduce el ingreso de dinero al municipio, recorta la inversión de la misma y afecta su calidad.	El buen ejercicio del proceso pedagógico necesita de maestros de tiempo completo.
Baja cobertura de la calidad educativa.	Maestros suficientes y capacitados para responder a contenidos y la creación de didácticas específicas.	Los maestros de contrato son desplazados por el sistema de contratación de oferentes.
Bajo nivel de producción intelectual.	No se realiza investigación en aula, y por lo tanto no existe escenarios en los que estudiantes y maestros expresen sus ideas	Falta crear planes estratégicos y políticas educativas.
Poca investigación .	No hay un ejercicio investigativo que relaciones e involucre el quehacer y práctica educativa.	Se debe diseñar propuestas y modelos educativos alternativos.
Formación docente.	Es un reto que los docentes continúen en sus procesos de formación y preparación académica.	Convenios y oportunidades con instituciones avaladas por el ministerio de educación.
Pobreza.	Los bajos recursos económicos de la región hacen que los centros e instituciones educativas carezcan de la infraestructura adecuada para potenciar una educación de calidad.	Debe existir más inversión en planes estratégicos de calidad educativa.
Identidad.	La educación so responde a un para qué, no se la ve como un hecho de transformación ni como una necesidad.	En grandes sectores campesinos e indígenas- la educación es un problema y no una solución.
Condición geográfica.	El desplazamiento es condición y restricción para tener una normal asistencia a la educación.	La dificultad de transporte reduce la asistencia a la educación.
Calidad educativa.	Debe redefinirse lo que se entiende por calidad educativa, y construir pautas prácticas y metodológicas para ello.	La calidad no es única mente el aula, el tiempo de clase y el maestro.
Educación primaria.	La primaria es deficiente en toda la zona, hace falta recursos económicos, personas idóneas y materiales didácticos y pedagógicos.	Este es el nivel más importante en el proceso de formación educativo, por lo tanto debe tener más ayuda.

Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2011.

De esta manera se ubica de forma conceptual lo que cada uno de los participantes destacó como relevante a la hora de abordar la situación educativa. Estas falencias son lugares comunes a lo largo de todo Tierradentro, por lo cual se debe realizar ajustes a los planes curriculares y evaluación del impacto de la aplicación de las políticas educativas.

Una vez se terminó los tres elementos de reflexión, se dispuso a generar una conclusión colectiva, la cual reza: existe la necesidad de construir una propuesta que medie entre las prácticas y necesidades propias de la región y el modelo educativo mayoritario, puesto que en la forma y marco en el que se desarrolla la educación actual, no se permite dar cuenta de eventos que al interior de su práctica contextuales, se in-visualizan hechos como la violación de los derechos humanos, el maltrato y la incursión de la violencia, el abuso con el medio ambiente; esto son temas que se deben reflejar en las prácticas educativas, de tal manera que en las zonas marginales y rurales del país, en especial en Inzá, se pueda construir los elementos legales y constitucionales para solventar las diversidades a las cuales se ven avocadas por desconocer la norma y los derechos fundamentales.

Cabe destacar que no se diferencia entre lo que implica una metodología, de una pedagogía y de una didáctica, es el elemento más recurrente en toda la zona, (proyectada esta preocupación a todo el municipio). Dado que se confunde los tres aspectos, sobre todo en la parte práctica y puesta en marcha de actividades dirigidas en el escenario educativo; en otras palabras, pedagogía se usa como sinónimo de didáctica o viceversa, o metodología se presenta como pedagogía o didáctica como metodología, no se tiene claridad para saber dónde inicia una y dónde es útil la otra. Esto implica por tanto, que se necesite siempre de una 'fórmula' -no importa como se la presente o el nombre que tenga-, con tal que sea dicho dónde y cómo ir realizando la cotidianidad académica. Esto es sintomático respecto del horizonte de sentido con el cual se interroga por el para ¿qué estudiar? y el proceso de formación y criterio que se debe adoptar como valor y sentido de lo aceptable académicamente.

La importancia de abordar los temas de derechos humanos y conflicto por fuera de su contexto (el aula escolar), esto es: a la hora de evidenciar el conflicto, [este] resulta ser el de otros lugares, ocultando el maltrato, la violación de los derechos fundamentales y abusos de poder institucional, el contexto y el hecho de conocer a qué se tiene derecho y que cosas son garantías de una vida digna, tener mejores niveles y comprensión de la realidad local. Se deduce que todas estas aristas deben estar unidas a una razón social y colectiva que ofrezca un sustento, tanto en la forma como en la manera de abordarlos al interior de la vida escolar, y a los retos que se espera pueda allanar el universo de conocimiento campesino. Esos serán los retos de una educación contextualizada, la cual no es ofrecida por el modelo existe; empero, si lo pretende la iniciativa fundamentada e iniciada por la ACIT.

### 3.4 Y, ¿quiénes son los campesinos?

El reconocimiento jurídico y constitucional de las y los campesinos en Colombia está entre dicho. Prácticamente no se los reconoce como población representativa en la vida rural y social del país. Como habitantes de la ruralidad desarrollan procesos naturales, materiales y espirituales en diversos territorios colombianos. En Inzá, habitan y comparten la vida colectiva y persisten en resistencia cultural que los identifica como sector y pueblo. Son una población desprotegida por políticas nacionales que favorecen a sectores tradicionales de la zona, en desventaja y desigualdad de derechos. No poseen ningún tipo de beneficio constitucional que proteja su identidad y práctica simbólicas, no existen términos de referencia para ellos y ellas, y no se acepta sus prácticas como formas de saber. Tampoco existen terminologías para dar cuenta de sus dinámicas colectivas y procesos de re-significación e identidad. No existen escenarios para destacar su importancia en la vida rural como productores de vida, alimentos y del medio ambiente. La educación existente no dignifica sus sentires y prácticas.

Ser campesino(a) es sinónimo de pena, de pobreza, de atraso. La sociedad mayoritaria los occidentaliza y resigna a la pobreza, sin necesidad de tierra, sin identidad, sin historia, sin un lugar habitable. Ser campesino(a) es una lucha para significar la importancia como pueblo y sostén de la vida rural.

Igualmente habrá que establecer diferencias entre: a) una economía campesina que produce básicamente para el auto-sustento, a “diferencia de las economías de agricultura industrial que produce materias y aquellas agriculturas empresariales definida por la presencia de empresarios” (Sandoval, 1996, p.113). Además de ellos, como dice Sandoval (1996), La escuela y los maestros [en lo rural] vienen a cumplir la función de urbanizadores culturales del campo. Lo modernizan, son agentes extraños al campo y a la vida rural, a la cultura campesina, donde la vida social tiene una forma de socialización primaria, y de sentido social, el “cara a cara; sobre esa comunidad ingresa la escuela, que es portadora de nuevos elementos de socialización y de relaciones sociales (Sandoval, 1996). Con esa mentalidad se ha construido y diseñado el currículo, con esa mentalidad urbana, dejando fuera la posibilidad de instaurar otras dinámicas presentes en la vida rural, esa discontinuidad puede romperse si se vincula en la escuela elementos de la vida social campesina, (los saberes campesinos).

Por ello considera la ACIT que ser campesino y campesina es mantener la transmisión de saberes, es poder ser centro activo del ser habitantes del mundo rural. Ser campesinos hoy, es un reto por dignificar la existencia, los derechos y la visibilización de las formas de vida. Es apropiación de una realidad que fue arrebatada por el consumo capitalista. Ser campesino es el reto por recuperar el lugar dentro del territorio y mantener los saberes y prácticas que hablan del campo



como presencia viva y no como si estuvieran en vía de desaparición o, como si ya no existieran.

### **3.5 ¿Qué educación se ofrece en la ruralidad?**

La educación impartida en zonas rurales como Inzá es inoperante, su esquema es de repetidores constantes, ve a sus asistentes como seres que no saben, que no escuchan, que deben callar todo el tiempo. Una escuela donde se debe obedecer es lo más parecido a una cárcel. Donde se juzga toda iniciativa porque se considera al estudiante como una persona inferior. Una escuela donde no se puede alterar el orden establecido, donde solo hay un método que conduce a una única verdad -valorado por métodos científicos unitarios-, esa es una educación que enseña a tener miedo.

Una escuela rural en la cual no se puede hablar de conflicto ni de política, una escuela donde el profesor tiene el lenguaje adecuado, donde se trata a todos los niños y niñas por igual: con el mismo libro, con el mismo ritmo, donde se hacen preguntas que ya poseen respuesta y no admite otro tipo de argumento más que el establecido, esa es una educación que homogeniza. En lugar de formar sujetos, construye replicas y clones exactos. Una educación donde todos saben lo mismo, dicen lo mismo y hablan de lo mismo es una educación castrante, ese tipo de modelos educativos robotiza la enseñanza y no deja espacio para comprender la realidad así vivamos en ella todos los días.

Así es el modelo de la educación rural tradicional, donde la vida diaria y real del campesinado, los indígenas y demás moradores desaparecen totalmente cuando se asiste a la escuela. Es una educación para olvidar la vida rural y las prácticas del campo, donde se reemplaza por la felicidad que ofrece el desarrollo de la adquisición de objetos y el mercado de productos llamados desarrollo. Un desarrollo ajeno para las comunidades y poco pertinente para las aulas donde se enseña y aprende costumbres de una sociedad que imita las formas de pensar consumistas. Una única visión de mundo, para olvidar a los abuelos y sus enseñanzas, las maneras de intercambio y solidaridad.

De la misma forma se pierde el referente de lugar y territorio, mas todo lo que existe en él, dejando por fuera del aula escolar la idea de territorio como lugar de las relaciones de subsistencia, despojados de la historia local que, como dice Bauman (2010) al referirse a la relación de Estado-nación, “este ya no es el depositario natural de la confianza del pueblo. Se ha conseguido que la confianza se exilie de su morada habitual durante la mayor parte de la historia moderna. Ahora flota y va a la deriva en busca de refugios alternativos” (p.99), refugios que pueden encontrar su asidero en los procesos organizativos para construir pautas educativas que están por fuera del modelo nacional. Además:

[La] escuela por lo general no transmite en las comunidades campesinas elementos que se puedan considerar tecnológicamente necesarios o vitales para su vida productiva sino que, por el contrario, la utilidad del capital cultural es más social, es decir, hace más relación a las interacciones, cada vez más apremiantes, entre la comunidad y la sociedad más amplia. (Sandoval, 1996, p.119)

### **3.6 Ley educativa y ruralidad**

Los docentes se contratan como cualquier otro servicio, igual que comprar un martillo para clavar tachuelas. Las aulas aguardan días y meses para que la pedagogía que el docente trae consigo sea impartida. Sin importar el tiempo que tarda en llegar, sin ningún estímulo adicional por trasegar montañas y caminos enlodados, sin ninguna preocupación por niños y niñas que deben despertar a las cuatro de la mañana para caminar dos horas o más, y esperar, -en el mejor de los casos- uno de los carros particulares (chivas) para poder llegar a la escuela o colegio. Cansados por las largas caminatas y extenuantes madrugadas, todos están allí, en el aula. La pregunta es: ¿y se enseña igual que en una ciudad?, lamentablemente hay que decir que no, es peor que en la ciudad. Con todo el territorio libre para explorar, con toda la dificultad que implica llegar a la escuela, con la carencia en recursos, ausencia de salones adecuados, falta de materiales didácticos, laboratorios, implementos deportivos; con todo eso, la política educativa rural no existe. Entonces se trata de hacer la mejor réplica educativa formal, la del ciudadano cosmopolita en aulas perdidas en las montañas del campo y la ruralidad.

Carentes y olvidados, la educación rural grita a borbotones para que sea prioritaria a la hora de diseñar planes y políticas educativas rurales, contar con sus humildes opiniones, concertar y planificar acorde a la vida del campo. De esa manera las evaluaciones en educación pueden ser más equitativas y pertinentes, esto implicaría que no se puede evaluar de la misma manera ni con la misma tabula rasa que integra el modelo nacional de educación. Lo mismo ocurre con el reciente manual para la construcción y ejecución de planes de educación rural elaborado por el MEN. Es demasiado sesgada la visión y proyección de las políticas educativas rurales, se puede decir con tranquilidad que no existen. No es una política educativa equiparar rural con agro, tal como se estipula en los apartados de la ley general de educación cuando se aborda el tema de educación rural.

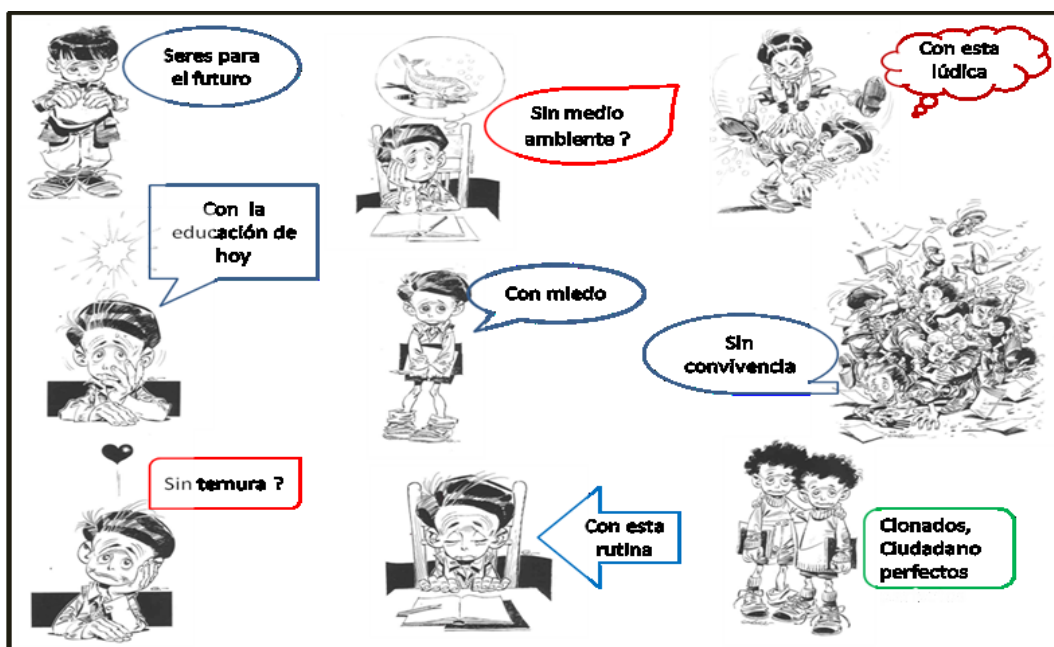
Según Sandoval (1996) “El papel que cumple la educación en el proceso de cambio tecnológico, no solamente en relación con la educación formal (a mayor escolaridad, mayor innovación)”. Sino también en la incidencia de los programas

de educación formal. Además la innovatividad agrícola, como él mismo lo describe:

Depende de la forma como el individuo se inserta en el proceso productivo, las cuales no dependen exclusivamente del individuo, las cuáles pueden ser mejoradas únicamente con el incremento de la educación; eso depende en gran medida de los estudios de desarrollo en los que se encuentre el sistema productivo. (p.51).

### 3.7 Las niñas y los niños en la ruralidad

Además de afrontar la situación de vivir en condiciones sociales desfavorables, deben asistir a una educación carente de calidad. Los niños y niñas del campo manejan un mundo de creencias y roles diferente a los de la ciudad. La motricidad gruesa está más desarrollada que la motricidad fina; esto implica un cambio evidente en la manera de acercarse al conocimiento, en otras palabras, aprende practicando y utilizando sus manos. Son seres humanos que caminan largos trayectos para asistir a las escuelas, y luego de terminar la jornada deben llegar a sus casas para ayudar en las labores del campo. Esto debe trazar una pauta importante y diferente a la hora de enseñar.



Fuente: Carlos Medina Gallego. Taller-capacitación docente. 2010

Para los niños y niñas de la ruralidad la educación debe brindar, entre otras cosas, oportunidades de acceso y permanencia en el sistema educativo, conocimiento del medio en que se habita, procesos de investigación que integren la vida cotidiana,

recreación e innovación, descanso, actividades interculturales, programas de capacitación y alfabetización para las familias, participación de la comunidad, derechos humanos, organización, formación y capacitación en gestión para el emprendimiento, identificación con la vida de lo rural que los ayude a ubicar como pobladores y miembros propositivos en una educación propia y pertinente.

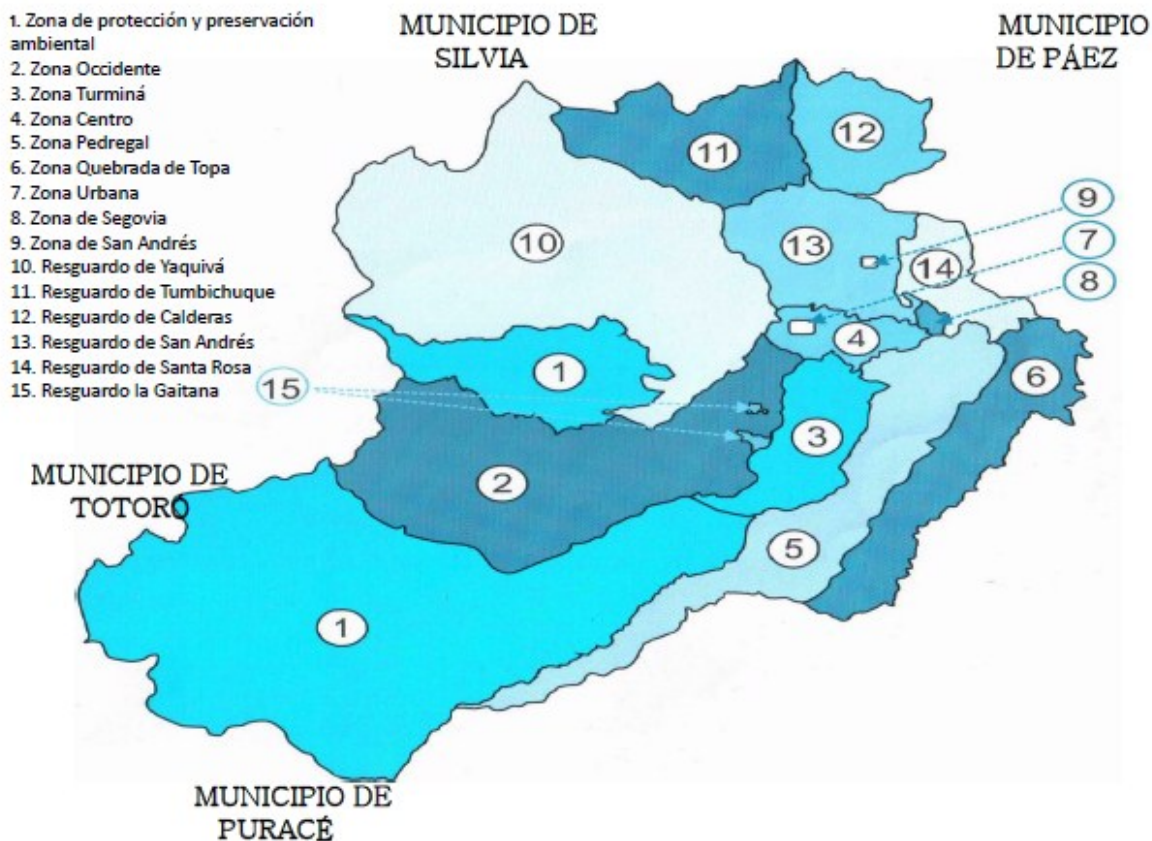
### **3.8 Hacia una propuesta educativa rural**

Una vez la ACIT construyó su lectura descriptiva, analítica y socio-cultural sobre su entorno educativo, procedió a elaborar una ruta que enfocara el quehacer (forma y procedimiento) de lo que debería contener la propuesta educativa.

Con la participación de pobladores de las veredas del municipio se ha logrado constituir algunos niveles (no lo más adecuados) de sistematización de las experiencias en cada uno de los talleres. Veredas como San José, Pedregal y Turminá, donde se realizaron encuentros “macro-centros” (reuniones de diferentes IE por sectores regionales al interior del municipio) con el siguiente orden de reflexión:

- 1) Realizar un balance latinoamericano de la globalización en la educación y así poder entender de una manera más completa las problemáticas en el nivel regional y municipal.
- 2) Presentar informe de los mayores problemas que están presentes en el municipio de Inzá y el entorno educativo.
- 3) Discutir los avances que la ACIT ha realizado en el diseño del Plan de Educación Campesino.
- 4) Elaboración del taller para hacer levantamiento del diagnóstico de trabajo colectivo, en el que los docentes identifican los mayores problemas y/o inconvenientes de la educación en sus planteles educativos, así como las posibles soluciones a las problemáticas identificadas y, las estrategias y/o acciones que ellos, como uno de los principales actores en la solución a las mismas, están implementando o pueden emprender en las aulas.
- 5) Dejar establecidas las nuevas fechas y temas de los próximos macro-centros educativos a realizar en el año.

Figura No 6. Mapa de Inzá y sus límites: zonas campesinas y resguardos indígenas.



Fuente: Sistema de Información Geográfica (SIG) ACIT, 2006.

El cuadro No 6, está dividido por categorías donde se compiló las respuestas que las y los profesores identificaron como las mayores causas que afectan la enseñanza en los planteles educativos de las veredas de San José, Turminá y Pedregal.

Tabla N° 6. Causas que afectan la educación en el municipio de Inzá.

Criterio	Problemas y dificultades relevantes en torno a la educación.	Soluciones a los problemas identificados.	Estrategias o acciones que podrían implementarse.
Laboral	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inestabilidad laboral para las y los docentes.</li> <li>▪ Mala remuneración para algunos docentes.</li> <li>▪ Ausencia de docentes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Voluntad política y cumplimiento de norma.</li> <li>▪ Sueldos acorde al trabajo desarrollado.</li> <li>▪ Exigirle al estado colombiano que es el único responsable de la contratación de la planta</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Exigir cumplimiento de la norma mediante derechos de petición.</li> <li>▪ Buscar apoyo en la secretaría de educación, directivos de núcleo, rectores etc.</li> </ul>

	<p>contratados a principios de año.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contratación de docentes por medio de intermediarios.</li> </ul>	<p>de docentes para garantizar el derecho a la educación, pública.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gestión por parte de los directivos e instituciones contratantes.</li> <li>▪ Propiciar cambios en la política educativa.</li> </ul>
<b>Pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Falta de interés de los estudiantes.</li> <li>▪ Bajo nivel académico de los estudiantes.</li> <li>▪ Atención dispersa.</li> <li>▪ Sistema de evaluación y promoción.</li> <li>▪ Desmotivación y falta de visión futurista del estudiante.</li> <li>▪ Los estudiantes son muy pasivos y no les interesa lo que sucede en el campo de la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientación a estudiantes y padres de familia.</li> <li>▪ Implementación de estrategias pedagógicas innovadoras.</li> <li>▪ Recibir capacitaciones para lograr la motivación en los estudiantes.</li> <li>▪ Generar ambientes agradables adecuados para una buena concentración de las y los estudiantes.</li> <li>▪ Que las instituciones educativas tengan autonomía para implementar su plan de estudio de acuerdo al entorno.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fortalecimiento de la educación de padres.</li> <li>▪ Crear mecanismos que permitan el seguimiento continuo y oportuno de la actividad y del estudiante.</li> <li>▪ Cambio en la forma de evaluar el proceso educativo.</li> <li>▪ Crear nuevas metodologías de estudio.</li> <li>▪ Hacer clases más dinámicas.</li> <li>▪ Reconocer los 'problemas de atención dispersa y crear mecanismos para poder hacerles frente.</li> <li>▪ Abrir espacios de encuentro en los que se pueda hablar y compartir experiencia en el campo pedagógico.</li> <li>▪ Mediante actividades lúdicas recreativas sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de la educación.</li> </ul>
<b>Didáctico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deficiencia de material didáctico.</li> <li>▪ Falta de material didáctico adecuado para cada grado y área.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Asignación de mayor presupuesto para las instituciones.</li> <li>▪ Ser más creativos y utilizar los recursos y materiales que nos proporciona el mismo medio.</li> <li>▪ Adecuación y dotación de salas de estudio para el desarrollo de la actividad pedagógica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Presentar proyectos a diferentes instituciones.</li> <li>▪ Gestión por parte de la comunidad educativa para adquirir recursos.</li> <li>▪ Propiciar un ambiente escolar ameno con trabajo dinámico.</li> </ul>
<b>Normativo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aplicación al pie de la letra de toda normatividad lesiva a la educación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Capacitación y conocimiento de las normas para determinar cómo afecta la educación pública.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Una vez conocida la problemática sensibilizar a la comunidad para actuar en colectivo a favor de la educación Pública.</li> <li>▪ Que las instituciones educativas sean autónomas para crear sus propias Políticas.</li> </ul>
<b>so</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Medios de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contratación de servicio de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Programas y actividades</li> </ul>

	<p>transportarte par el desplazamiento de las y los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Deserción Escolar.</li> </ul>	<p>transporte oportunamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Hacer un diagnóstico de las causas.</li> <li>Motivar a los estudiantes y los padres de familia sobre la importancia de la educación.</li> </ul>	<p>educativas que generen interés a los estudiantes.</p>
<b>Nutrición</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Alimentación inadecuada de los estudiantes.</li> <li>Desnutrición en los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Proporcionar una alimentación adecuada (balanceada).</li> <li>Incentivar las familias en la búsqueda de otras alternativas de trabajo que generen recursos para su alimentación.</li> <li>Fomentar en la comunidad educativa la creación de huertas caseras.</li> <li>Realizar talleres sobre nutrición y sana alimentación.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres sobre nutrición.</li> <li>Proyectos de huerta escolar.</li> <li>Capacitación permanente para que la familias tengan una visión más amplia de las alternativas de subsistencia.</li> <li>Realizar campañas preventivas en salud.</li> <li>Vincular entidades indicadas en mejorar la calidad educativa.</li> </ul>
<b>Psicológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problemas afectivos de los estudiantes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Orientación personalizada permanente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Talleres psicológicos.</li> <li>Permanencia de un Psicólogo en la institución.</li> <li>Contratar a un psicólogo y sicopedagogo en propiedad.</li> </ul>
<b>Político</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Políticas educativas deficientes.</li> <li>Utilizan desde el nivel departamental los cargos para politiquería con la educación.</li> <li>Dispersión de los procesos organizativos del magisterio.</li> <li>Trabajar para la eliminación de las políticas económicas y administrativas que han convertido a la educación en un negocio y no en un derecho.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Que se instaure desde lo nacional una verdadera política de educación incluyente.</li> <li>Elegir líderes honestos con visión social y que apoye la educación pública y rural.</li> <li>Convocar al gremio para debatir temas de interés.</li> <li>Que los gobernantes y demás líderes asuman un verdadero compromiso frente al sistema educativo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participar activamente en todas las de decisión en donde se determinan todas estas políticas.</li> <li>Concientización a la comunidad.</li> <li>Tomar una actitud abierta y comprometida a los eventos organizativos del magisterio.</li> <li>Trabajar desde nuestras aulas en la concientización de los problemas educativos.</li> <li>Realización de un pliego de peticiones que sea respaldado por toda la comunidad.</li> </ul>

<b>Económico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Inequitativa distribución de los recursos para la educación.</li> <li>▪ Escasos recursos económicos.</li> <li>▪ Condiciones económicas precarias en las familias.</li> <li>▪ Pobreza generalizada en la población campesina.</li> <li>▪ Trabajo forzoso a temprana edad.</li> <li>▪ Los recursos de transferencia de las instituciones no se desplazan por los acuerdos de los planes de necesidades primarias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Que lleguen más recursos para educación rural y que estos sean administrados con honestidad y equidad.</li> <li>▪ Genera desde las instituciones otras alternativas de subsistencia para la familia.</li> <li>▪ Políticas públicas para combatir la pobreza.</li> <li>▪ Fomentar la importancia de ser antes que la de tener.</li> <li>▪ Participar activamente en la vigilancia de los recursos que llegan a las instituciones.</li> <li>▪ Creación de fuentes de capacitación y de trabajo para mejorar las condiciones de vida de los jóvenes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Orientar a la comunidad sobre el origen y la proyección de esos recursos y que se conviertan en veedores.</li> <li>▪ Entregarle a cada institución los recursos para que los manejen en forma autónoma.</li> <li>▪ Hacer conocer los canales de participación política y denuncia ante los organismos de control.</li> <li>▪ Formación y capacitación en creación de microempresas e implementación de proyectos para las y los estudiantes.</li> <li>▪ Aportar sugerencias y/o recomendaciones en el gasto de los recursos.</li> <li>▪ Motivación al padre de familia para que apoye a sus hijos en la búsqueda de otras alternativas de vida.</li> </ul>
<b>Capacitación docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desinterés General a nivel municipal por la capacitación y participación docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Continuar los macro proyectos y días pedagógicos involucrando directivos, docentes, padres de familia y estudiantes.</li> <li>▪ Estar al día en información mediante el estudio constante de los nuevos métodos y procesos de enseñanza que van naciendo a nivel nacional y mundial.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Motivar a la comunidad educativa y hacerla participé de estos eventos.</li> <li>▪ Voluntad</li> <li>▪ Realizar diagnósticos referentes al tipo de capacitaciones que requerimos las y los docentes.</li> </ul>
<b>Territorio</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identidad territorial y sentido de pertenencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Reconocer que se pertenece a una comunidad determinada como lo son las comunidades campesinas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Análisis de dónde venimos, de nuestra cultura, en busca de la verdad.</li> </ul>
<b>Pec</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Contextualización de contenidos educativos.</li> <li>▪ Descontextualización temática.</li> <li>▪ Evaluación por medio de estándares, sin tener en cuenta el contexto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Construir currículo desde el contexto teniendo en cuenta la realidad de las comunidades rurales.</li> <li>▪ Contextualizar los temas a la región, que aprender y para que aprender.</li> <li>▪ Prestar el derecho a la educación de acuerdo al medio donde habita.</li> <li>▪ Evaluar a los estudiantes de</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Aportar ideas para la creación de un currículo propio.</li> <li>▪ Investigación y desarrollo de la temática regional por parte del cuerpo docente y los estudiantes.</li> <li>▪ Presentarle a los estudiantes elementos tomados de su entorno para que puedan entender</li> </ul>



		acuerdo al medio en el que viven.	su realidad.
<b>Salud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Servicio de salud deficientes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Brindar servicios de salud deficientes y entregar la medicina adecuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Implementar el botiquín escolar y así implementar la autoestima y cuidado del cuerpo.</li> </ul>
<b>Violencia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Conflictos intrafamiliares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hacer seguimientos para detectar si se existe o no existe violencia en el hogar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Buscar y recibir apoyo de las entidades locales para actuar en forma rápida en caso de conflictos intrafamiliares.</li> </ul>

Elaboró: Comité educación de la ACIT. 2010.

Al concluir la identificación de cada uno de los criterios propuestos, el comité de educación de la ACIT inicia la elaboración de los ejes de acción que pretende desarrollar en la propuesta educativa. Sobre la base de la socialización regional, reuniones, programas en la emisora comunitaria y el trabajo en las IE con los docentes integrantes del comité educativo. Dichos criterios abordar las dimensiones de la escuela, el territorio, el campo, el conocimiento como bastiones queden avocar toda construcción curricular.

### 3.8.1 La escuela y el territorio

El nuevo concepto de escuela como *aula viva* en un territorio rural, con características pluriétnicas y biodiversas, debe integrar los quehaceres de los docentes, aludiendo al territorio como aula, y el aula como expresión de espacio habitado, en este sentido la escuela debe ser y debe permitir:

- a. El desarrollo de un ser humano cuyo eje es el desarrollo y crecimiento de las condiciones de vida del niño.
- b. Espacio de participación para acceder a herramientas que dinamicen la movilidad social, cultural, política, económica; reconociendo el territorio como relación entre naturaleza y seres humanos. Esta relación debe ser armónica y expresar las construcciones y transformaciones que se hacen del entorno.
- c. Formadora de capacidades humanas, una escuela que propicie el uso que hace el niño de las competencias adquiridas para el descanso, la producción, las actividades culturales, sociales y comunitarias.
- d. Construye sus propios procesos pedagógicos y de autogestión que le permita su participación activa con la comunidad educativa, en virtud de procesos de fortalecimiento de la cultura, la identidad y la propia vida.
- e. Estrategia de articulación de la organización comunitaria, como centro de formación de la comunidad para mejorar el nivel educativo y las posibilidades de participación y auto sostenibilidad.
- f. Una escuela que conoce a su comunidad porque la ha investigado, y no la olvida cuando asiste a los salones de clase. Esta escuela tiene en cuenta

los intereses y problemas del entorno y de acuerdo a ellos busca soluciones pertinentes.

- g. Centrada en un territorio, en su propio entorno, impregnada de viento, agua, verde, cosechas, animales, caminos destapados, trochas enlodadas, esa escuela debe ser una que identifica lo local con criterio de proximidad cultural y geográfica, y debe tener capacidad para proponer soluciones concretas.

### **3.8.2 Vida en el campo como forma de conocimiento**

A partir de la Ley General de Educación se ofertaron escenarios a los diferentes sectores que conforman la población colombiana en aras de favorecer el cumplimiento de los principios y fines relacionados con la participación, autonomía, liderazgo, contextualización, de acuerdo a las necesidades y particularidades de las comunidades educativas; nunca se piensa que al hablar de educación rural se deba discutir el agro, la producción agrícola, la vida social, la familia en el campo, la falta de tierra, el acceso de vías y todo tipo de actividad propia de la vida cotidiana de la ruralidad.

Para darle vida a los anteriores postulados la ACIT ha considerado la construcción de una escuela transformadora desde lo rural, articulada con la teoría y la práctica, que responda a la visión de formación del ser humano para mejorar las condiciones de vida en sus propios contextos, y no por el contrario, que lo lleve a la imagen del consumidor dependiente.

Imagen N° 7 Estudiante IE Guanacas. Huerta medicinal.



Facilitada por archivo de la ACIT. 2008

Crear experiencias alternativas al modelo educativo actual debe ser la misión de la escuela rural, será en medio de la interculturalidad que se genere nuevas formas de pensamiento, acercando el reconocimiento de las relaciones entre escuela y territorio, y puedan concebir de manera agradable, la permanencia en el campo. Que la contextualización del conocimiento permita el aprovechamiento del saber empírico y científico de los campesinos. El nuevo concepto de desarrollo que se promueva desde la escuela debe ser humano y no destructivo, la participación comunitaria en el direccionamiento de la escuela favorecerá el sentido de pertenencia y responsabilidad, compartida en los procesos formativos. El reconocimiento del otro con sus particularidades y diferencias debe fomentar valores cívicos, sociales y culturales; además, la interacción entre los agentes educativos permitirá un ambiente de ayuda mutua, colaboración, autogestión, auto-capacitación para la consolidación de una escuela abierta en la vida y para la vida.

### **3.8.3 Nueva perspectiva para los niños y niñas en la ruralidad**

Las deficiencias educativas en las zonas rurales suelen estar asociadas a la falta de recursos, poco material pedagógico y una nublada identificación del para qué estudiar. En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje destacan malos niveles de comprensión, poca producción y escasez de modelos pertinentes a la enseñanza; esto es, una educación en la que los ritmos, necesidades y visión del mundo suele ser distinta a la que se construye en la ciudad, por tanto, implica necesariamente un modelo diferenciado en la enseñanza.

Las motricidades, la idea de mundo, la complejidad y la resolución de problemas están vinculadas a la cultura y prácticas propias del entorno que habitan los niños y niñas, en ese medio es prioritario integrar los elementos suficientes y adecuados para hacer de la enseñanza un proceso contextual y propio de la educación rural. De ellos se infiere que en el ambiente escolar rural se pueda:

- Preguntar al niño antes de regañarlo.
- Ayudar a encontrar herramientas para solucionar sus problemas.
- Hacerle la tarea no es ayudar.
- Construir con él y ella las preguntas por las cuales se hará responsable.
- Jugar no es perder el tiempo.

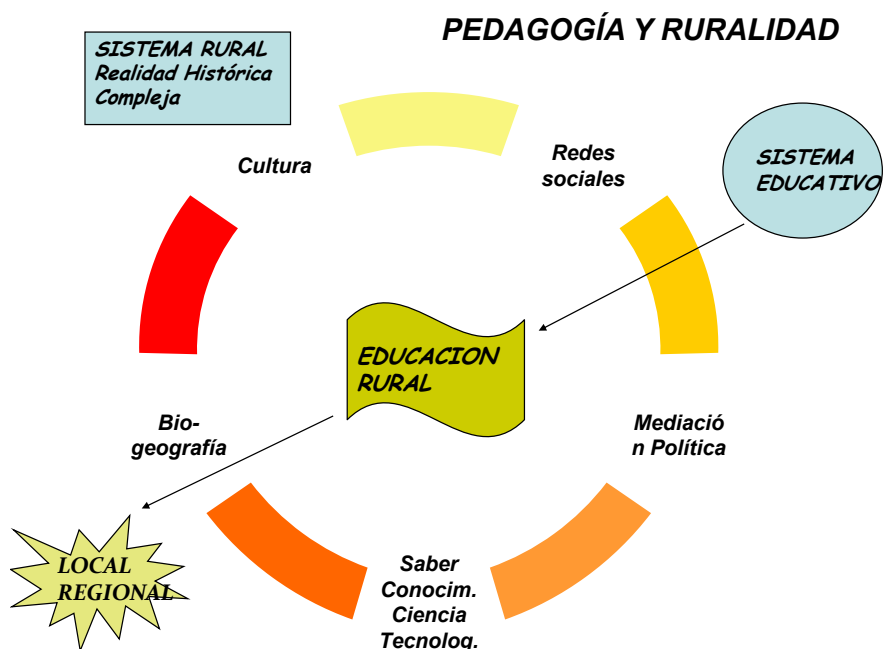
Los cambios son más fuertes cuando se inicia la transformación en los más pequeños. El seguimiento de proyectos conjuntos entre diferentes áreas del saber, la colaboración con las organizaciones y todas las preguntas de la comunidad son el más fuerte aliciente para una pedagogía rural, involucrar a los pequeños en ese proceso hará que el proceso pueda iniciar.

### 3.8.4 Construcción colectiva de conocimiento

Cuando hacemos referencia a la ruralidad y a la necesidad de un modelo educativo acorde a la vida del campo, es porque en la ruralidad el conocimiento se construye colectivamente, es un proceso de aprendizaje dónde el estudiante es parte activa en el proceso, dónde los docentes se hacen partícipes en la construcción de saberes como orientadores y guías en relación permanente con su entorno. Esto implica romper en gran medida con la forma tradicional del salón y el tablero, no siempre y no todos los días se aprende encerrado en cuatro paredes -a lo que se le denomina salón de clase-. Para los niños y niñas de la ruralidad es importante el contacto con el entorno, allí están los saberes de sus padres, de su cultura, de su forma de ver y entender el mundo, y la educación debe ofrecer esa posibilidad.

En este sentido es necesario hablar de una *pedagogía de la ruralidad*, que reconozca la complejidad de lo local y la necesidad de lo nacional. Una pedagogía que instaure un dialogo de saberes con la comunidad y a su vez lo vuelva currículo.

Figuro N° 8. Esquema de la Pedagogía Rural.



Fuente: Miguel Mejía. Universidad Pedagógica. Taller municipal. 2009.

Un proyecto educativo debe posibilitar que los saberes se recreen, que sean dinámicos, donde las reflexiones se hagan en conjunto y no necesariamente esté sujeta a la validación estricta del intelectual. Estos saberes son producto de la práctica conjunta entre comunidad, docentes y estudiantes. La verdad no la tiene el docente, los conocimientos deben producirse en el proceso educativo de forma

conjunta, con todo lo que esté en el entorno y lo que se introduzca como motivación; por ello, la educación que se enseñe en el campo debe tratar de generar:

1. **Ambientes adecuados:** donde los y las participantes estén tranquilos y tengan la confianza para expresarse sin sentirse juzgados o rechazados por sus aportes, un lugar donde no les de miedo hablar y el tema sea del interés conjunto.
2. **Un pensamiento crítico:** no todas las ideas se deben aceptar pasivamente, debe existir posibilidad para la duda construida como un hábito de indagación, todo hecho se debe evaluar, cuestionar, analizar y razonar.
3. **Participación consciente y activa:** significa aportar ideas en momentos adecuados; no es hablar todo el tiempo. No se debe dejar de participar así pensemos que no es importante. Se debe creer en las propias capacidades.
4. **Creatividad:** cuando no somos receptores de saberes, tenemos que construirlos, pasar de la repetición a la construcción, definición de significados y conceptos que expliquen nuestra realidad. No copiar métodos, proponemos modelos propios de enseñar y participar.
5. **Aprovechar experiencias y conocimientos acumulados:** todo aquello que se ha realizado, producido, leído, indagado y reflexionado de otras organizaciones o proceso de conocimientos, deben servir para fortalecer nuestros propios procesos.
6. **Apropiación de conocimiento:** estos deben quedar afirmados en cada participante, de manera que haga uso de ellos y los pueda reproducir y multiplicar. Es un reto constante para los líderes sociales y responsabilidad para la escuela. Si esto no se da no se puede hablar de verdadera apropiación de conocimientos.

### 3.8.5 Diversidad y educación

Al reconocerse como habitante diverso en un mismo territorio, los procesos educativos deben responder a dichas diversidades. Compartir el territorio debe posibilitar la idea de acercamiento entre sus pobladores, entre sus males y ventajas, ya que serán las mimas. Una educación pertinente debe acercar las poblaciones del mismo entorno para fortalecer los procesos orgánicos de cada una, donde también se enseñe la diversidad de la especie humana; lo que contribuye a una toma de conciencia de las diferencias que existen entre todas y todos, lo que inevitablemente lleva a la comprensión del otro y su reconocimiento, permitiendo (con todas las dificultades que ello implique), realizar proyectos comunes o simplemente resolver los conflictos que siempre se presentan, allí la pedagogía rural será de gran ayuda.

Ser diversos nos debe hacer mucho más ricos en saberes, en formas del conocer, en la manera de hacer educación propia y pertinente, en metodologías y resistencias, en comprender el territorio y sus transformaciones, en la lectura de la realidad y la manera como se ejercen acciones conjuntas.

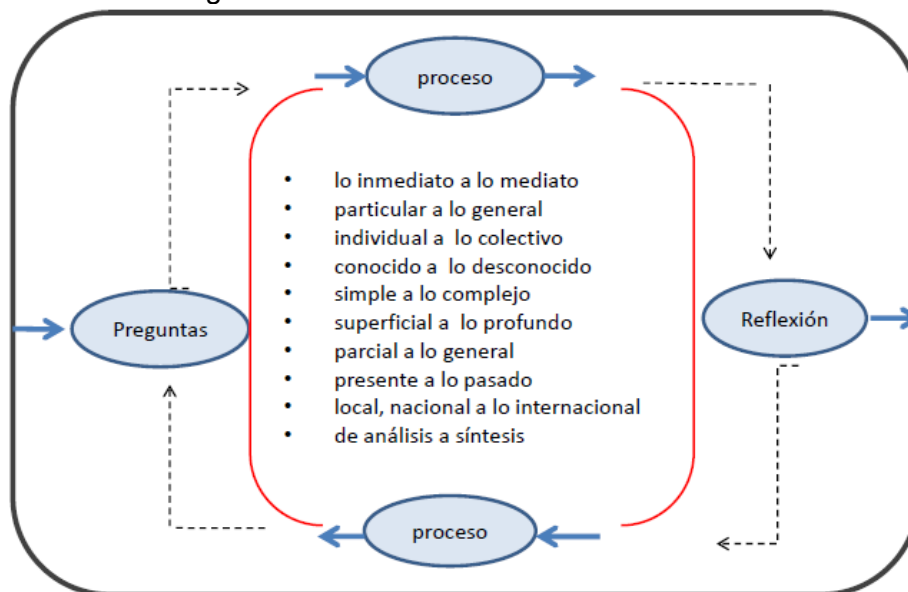
El sistema formal de educación no está preparado para responder y posibilitar pedagogías que fortalezcan la diversidad cultural de las comunidades que habitan un mismo territorio, la dificultad se soluciona en el buen ejercicio de derechos individuales, en virtud de un sólo sector. La manera de entender el mundo es unidireccional, de una sola forma; si es inverosímil entender a una sola población en su territorio, imaginen tener que viabilizar pedagogías propias para más de dos.

Aunque toda imposibilidad por parte de las organizaciones sociales y pobladores de la ruralidad, en vivir y estudiar armónicamente en el mismo lugar es el resultado de años de control ideológico, educativo y de consumo mercantil. Es el legado del conocimiento occidental que nos enseñó repuestas y no preguntas. Nos legó la individualidad, la propiedad privada, la envidia. Es relevante poder volver a la armonía de los que habitan un mismo territorio, a la tranquilidad de pensar por uno mismo y tomar decisiones propias, de entender que el entorno no es estático y que la educación debe dar soluciones a esa movilidad que es compleja y diversa. Asignar un significado propio a lo intercultural, abandonar las respuesta que nos enseñaron para olvidar a las otras poblaciones que comparten el territorio; es simplemente diverso, las prácticas ofrecen las evidencias de las diferencias. En definitiva, la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, lo que permite dotarse de un pensamiento crítico y autónomo, para determinar por sí mismos el quehacer en las diferentes circunstancias de la vida en comunidad.

### **3.8.6 Agentes que hacen posible una pedagogía rural**

La educación rural integra a toda la comunidad. No se puede pensar una educación aislada de las organizaciones sociales, de las familias, de los líderes y de los saberes culturales, históricos y ancestrales con los cuales se vive cotidianamente. Esto implica que en el ejercicio docente del sistema rural deba ir como se indica en la figura No 9.

Figura N° 9. El sistema rural de educación.



Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2010.

Tejer diferentes relaciones, métodos, técnicas y posibilidades de análisis es una tarea de los docentes, los estudiantes, padres de familia y la comunidad en general. Este proceso implica indagación permanente, sistematización de resultados y metodologías acordes al medio. En otras palabras, estamos hablando de una investigación rural como forma de conocimiento y afianzamiento de dichos saberes en retroalimentación con las familias; esto es, que en las familias dichos saberes deben ser parte de su práctica cotidiana, mejorando su vida colectiva e individual. Imaginar esa pertinencia es posibilitar que los modelos y metodologías sean construidos en el aula de clase y no esperar que otros los diseñen para aplicarlos. Por ello el proceso de la ACIT no presenta un modelo terminado como malla curricular, es, inicialmente, un recorrido por líneas generales en la manera y forma de proceder, de hacer el proceso, de preguntarse y responder en conjunto, de aprehender, pero también de aprender.

### 3.8.7 Lo rural y la pedagogía, del afecto hacia el territorio

Si los moradores rurales no se ajustan a la escuela rural, es porque ésta no despierta interés por la vida rural. Sus sueños e ideales están dispersos en la vida urbana y el consumo del mercado que ofrece la felicidad en la obtención de objetos y productos de un desarrollo que brinda vida digna a partir de la acumulación individual de bienes. El mundo de la vida rural no es así, (o por lo menos invita a que no sea de esa manera), la educación rural debe hacer que en el territorio sus moradores valoren lo que tienen y se sientan protectores de la tierra que habitan. La escuela enseña el aprovechamiento de los recursos

naturales y favorece el fomento de hábitos alimenticios saludables, el uso de la soberanía alimentaria, la satisfacción de las necesidades básicas. Desarrolla prácticas agrícolas orgánicas y agroecológicas, facilita el uso de recursos que protejan los ciclos del agua, el manejo de basuras, el conocimiento de su territorio. La escuela afirma el valor de la vida, una vida con justeza, solidaria con los demás y en equilibrio con el ambiente.

Es preciso valorar lo cercano, una escuela incluyente donde se defiende las particularidades locales y no la exclusión del “otro” y la “otra”. La escuela que entiende el desarrollo como la capacidad de organización, adaptación a los ciclos naturales y la valoración de los conocimientos empíricos y científicos de los campesinos. Esa es una educación rural que transforma permanentemente sus esquemas curriculares porque la vida en el campo varía constantemente. En el “lugar” se expresan las formas del hacer, el cómo se cultiva, como aprender a preparar las comidas, sembrar, usar las fases de la luna, contar historias, todo el proceso de aprendizaje de lo que es vida rural, se aprende en la relación espacio-tiempo, ese lugar que para una visión reducida, no dejará de ser otra cosa que el campo. Los saberes campesinos, sus mitos conocimientos gritan apabullados en hordas de silencio académico, la escuela puede ser ese escenario para escuchar sus voces inagotables.

### **3.8.8 Hacia la construcción de un modelo pedagógico pertinente**

Decir pedagogía pertinente debería ser sinónimo de impertinente. La educación formal nos ha enseñado el esquema de la respuesta total, para todo tenemos respuesta sin importar la pregunta, o si la respuesta es o no la más adecuada, esa es una educación sin contexto, formadora de una única manera de ver y entender el mundo, homogenizados en las mismas respuestas con las cuales nos han educado a todos y a todas; entonces, no es extraño querer las mismas cosas, que pensemos casi lo mismo, que elijamos a los mismos, una educación para el control y la obediencia, para el consumo.

Lo rural es un escenario que nos debe llenar de preguntas, antes que de respuestas. La educación rural debe interrogarse por la tierra, lo que significa fuente de control, por la diversidad rural, por el tipo de desarrollo rural. La escuela nos debe poner en el papel del interrogante y volverlos actividades curriculares.

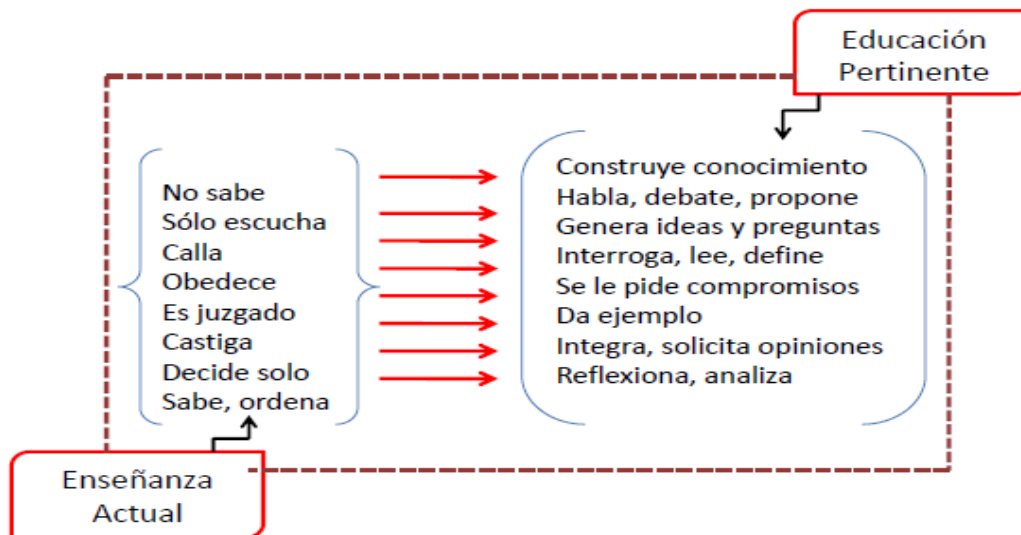
La pertinencia de la educación rural, pensada como pedagogía rural, debe reflexionar sobre el ¿por qué educación rural? y las razones que la hacen distintas en un proceso de conocimiento. En el ¿para qué la escuela? donde la educación sea para la sociedad y no para el mercado de bienes y servicios. Esta educación rural que se pregona esta en lo local, justo en el lugar donde debe enfrentar la inserción en un mundo global y el embate de la tecnología. Pensar para quién es la educación es el interrogante de los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje



acordes a esa realidad local, una educación que no puede ser únicamente cognitiva, que debe abordar la vida real y cotidiana.

Esa educación necesaria y pertinente debe llevarnos a formular una nueva manera de reflexión sobre los procesos cognitivos, una educación que dignifica al estudiante, al campesino, al indígena, al habitante rural como ser humano; esa será una educación que trasciende lo formal y se hace pertinente. En el mundo acelerado en el que vivimos es necesario volver primero a la preguntas, iniciar con el porqué, para qué, quienes, dónde, con quienes, de tal manera que sea el producto de la reflexión del contexto. Antes de emprender el camino del cómo hacerlo, como proceder, cómo evaluar, ese camino del *cómo*, sin la merecida síntesis del devenir, producto de escuchar a ese otro con el cual construyo, con el que comparto saberes, será la ruta de la individualidad. Para el caso de la educación, una vez hemos pasado por las preguntas iniciales, el cómo tendrá más sentido, allí se inicia la apuesta del proceso educativo rural, el cual dará paso a la vinculación de actividades, dinámicas, procesos educativos ajustados al mundo rural.

Figura N° 10. Educación rural pertinente.



Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2010.

Cuando en el proceso de enseñanza-aprendizaje se pueda eliminar tantas reglas fijas, como la única forma de tener conocimientos y acceder a su método; empero, permitamos la integración de la comunidad y la presencia en el aula de estudiantes que quieran asistir porque desean aprender, estaremos preparados para iniciar la construcción de una nueva pedagogía. Esto implica que en las aulas puedan asistir mayores, los campesinos y toda la comunidad como invitados que facilitan sus conocimientos en un proceso dialógico. Que las y los estudiantes estén por encima del uniforme y no debajo de la norma asustados de miedo. Romper esta dinámica es el reto más difícil, pero sin esa primera condición ni el mejor modelo educativo será transformador.

### 3.8.9 ¿Qué tipo de niños y niñas queremos formar?

La educación entendida como “buen vivir” es el punto de partida. Esa educación debe preguntar por el tipo de desarrollo rural que se espera y se quiere, ese que necesita el lugar donde está la escuela. De acuerdo a esas preguntas, se implementarán paulatinamente las respuestas más pertinentes y luego se pensará en prácticas curriculares.

Figura N° 11. Biblioteca Casa del Pueblo, vereda Guanacas



Fuente: Archivo de la biblioteca. 2009

Es temeroso y riesgoso el cambio -pero cada lugar lo es-, cada escuela debe caminar sobre sus propios errores, entendidos estos como el primer paso para construir una nueva vida educativa rural. Si realizamos nuestra propias respuestas nos comprometeremos con ellas. Debemos dejar a un lado las soluciones que ya existen. Siempre estamos siguiendo un modelo educativo que copia todo: se copia lo que es calidad, un logro, una ruta de aula, reproduce hasta las formas de castigar. Lo verdaderamente importante es lo que se construya. Continuamente se ha enseñado y aprendido por imitación, por repetición, sin el ejemplo no se sabe aprender, pero tampoco se sabe enseñar. De esa manera el interrogante por la “producción de conocimiento” parece que está adherida a otros que serían los tenedores de la verdad. Si bien el ejemplo goza de mucho mérito, debemos permitir que los estudiantes y docentes se acerquen primero a las preguntas como del tipo: ¿Cuáles son los problemas de mi comunidad? ¿Qué estamos haciendo para enfrentarlos? Que son saberes campesinos.

Sin dudas se quiere y anhela niños y niñas críticos, que aprendan contenidos explicados en el aula, reflexivos, que analicen, escriban y lean muy bien, pero

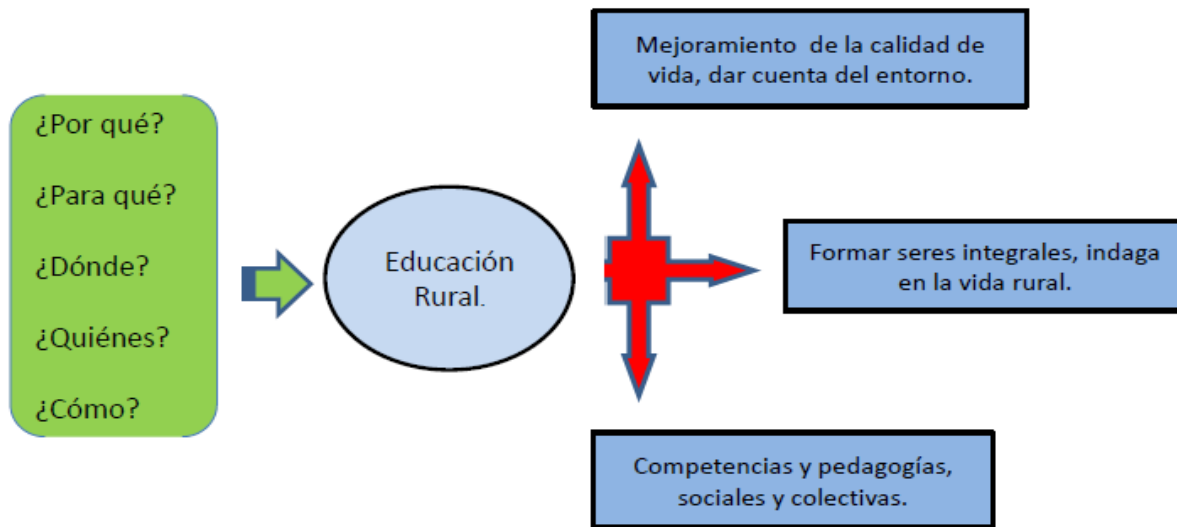
¿cuántas preguntas nos hacemos para saber si esto ocurre?, o nos interrogamos por las causas por las cuales no acontece. Seguramente sabemos muchas de las razones por las que la educación presenta tantas falencias; pero ¿cuáles de esos interrogantes están asociados a pensar un modelo distinto de enseñanza, o integrar esa vida diaria y proponer cosas que ellos y ellas, -toda la comunidad- quiera implementar, y facilitar la conversión con actividades académica de la realidad local. Si bien la ACIT no pretende esbozar un ejemplo de modelo educativo rural como ideal de aplicación, este trabajo investigativo tampoco considera que exista tal, es por consiguiente una mirada que no tiene respuestas, que deja el interrogante para que sea construido, pensado, y por ende realizable.

### **3.9 ¿Cuáles maestros necesita la ruralidad y qué tipo de prácticas pedagógicas?**

Lo que libera es la pregunta, la respuesta nos encierra, nos captura, no permite intentar otras formas del decir, del aprender. Esta sociedad sólo nos deja respuestas, siempre repetimos lo que dicen otros, ¿cuándo vamos a decir lo que pensamos nosotros mismos? implementamos aquello que nos parece pertinente a nosotros mismos. No estamos acostumbrados a desarrollar actividades que sean construidas en el conjunto del aula, con los estudiantes, siempre hacemos lo que otros dicen que hay que hacer, seguimos las reglas sin pensar si están bien o por el contrario se puedan hacer de otra manera. Confundimos transgredir la norma con análisis o crítica, emprendemos acciones que muchas veces pueden no estar dentro de la norma, construimos saberes a partir de procesos de conocimientos preestablecidos. El proceso pedagógico es mecánico, materializa la existencia y el conocimiento como método.

Muchas falencias educativas se suelen asociar a responsabilidades de los docentes, pero en una sociedad rural, el papel del maestro se vuelve vital porque intenta sus prácticas educativas asociadas al ritmo de la vida rural. Es un facilitador del proceso de construcción de conocimiento colectivo, el aula es cualquier lugar de la comunidad. Genera investigación con las inquietudes propias, las de sus estudiantes y las de la comunidad. Su conocimiento no es de respuestas ya resueltas por otros que luego trasmite a sus estudiantes, sus respuestas son construidas en su actividad académica con sus compañeros de aula -que muchas veces son sus estudiantes-, con la comunidad y los líderes. Genera espacios de investigación e indagación de su entorno rural, usa metodologías variadas pensadas por todos los que asisten a la escuela y recoge de la comunidad principios fundamentales.

Figura N° 12. Esquema sobre proceso de pensamiento educativo rural.



Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2012.

Por fuera del método científico se queda todo lo que la ciencia no aprueba. Es la lucha del más fuerte sobre el más débil, del que no sabe por el que tiene el conocimiento. Del civilizado sobre el sub-desarrollado. Si no está validado por el método científico no es viable, no sirve, no es importante. En las aulas replicamos este tipo de mundo y de educación. Se entiende el desarrollo como sinónimo de cambio, y las personas le tienen más miedo al cambio que a los avances, es hora de preguntarnos por el tipo de progreso que queremos.

En las prácticas pedagógicas rurales el desarrollo del mundo globalizado siempre nos arrojará al mundo del mercado, del que más tiene, del que más sabe respuestas; por ello las prácticas educativas del mundo rural nunca serán iguales a ese devenir, son simplemente diferentes, y diferente debe ser su práctica pedagógica. Hay que volver a lo fundamental -y no es el cómo hacerlo-, ésta es la última pregunta. Los campesinos, los habitantes de la ruralidad saben perfectamente que antes del cómo está el por qué, luego el quiénes, el qué, con quiénes, y por último, -cuando ya sabemos todo lo anterior- si preguntan por el ¿cómo?

Muchas veces los cambios curriculares son para modificar las cosas que hacemos, pero nunca son renovaciones para cambiar a las personas. Cuando tratamos de cambiar las cosas<sup>11</sup>, las personas simplemente se adaptan y no generan compromisos. Pero cuando nuestras transformaciones son pensadas

<sup>11</sup> Hacemos referencia a la educación como mercado. Cambios en el proceso educativo que generan ganancias pecuniarias, al mejor estilo de venta de productos y servicios.

para tornar la vida y la dinámica de las personas, estamos pensando en compromisos.

Cuantas veces preguntamos por los saberes de los campesinos y campesinas, por el conjunto de prácticas cotidianas: en la cosecha, las fases de la luna, las creencias, las formas de trabajo, la economía, las costumbres, las comidas, las historias, los bailes típicos, el cambio de mano<sup>12</sup>. Los saberes acumulados en su diario vivir para resolver problemas en cultivos, la manera de entender las relaciones espaciales, ¿cuándo sembrar?, ¿cuándo cosechar?. Los saberes sobre plantas medicinales utilizadas para curar o aliviar enfermedades, tejer, recetas tradicionales, entre otras muchas prácticas que pasan desapercibidas o no tiene importancia en la educación formal. La simbología de lo local es un reto aún por ganar en nuestras aulas de clase como estrategia investigativa en una educación rural.

El docente rural debe digerir los contenidos curriculares que enseña, indaga los intereses de las comunidades, valora los saberes locales -y a sus sabedores-, establece un equilibrio entre los contenidos a enseñar y la utilidad que los mismos tienen. Por ello el docente cuando se inserta en las prácticas sociales campesinas como docente rural debe:

- **Aprender y desaprender:** al ingresar al mundo laboral rural, el docente debe ser un profesional que valora suficientemente el contexto donde ejerce su acción educativa. Debe comenzar un proceso de reconocimiento de las formas de vida, costumbres y dimensión geográfica, intenta privilegiar los saberes universitarios pertinentes al contexto e incorporar los nuevos saberes presentes en su medio inmediato. Este proceso de desaprender lo inútil de lo universal y aprender lo útil le aportará un horizonte de sentido a la hora de evaluar el rendimiento escolar
- **Valorar otros saberes:** desde los niveles de la educación básica hasta la universitaria el énfasis son los saberes científicos que integran los contenidos de los currículos nacionales. Estos contenidos excluyen y marginan los saberes comunes, empíricos y locales presentes en la vida cotidiana de las sociedades rurales (campesina). El saber empírico aprendido en la cotidianidad muchas veces puede superar en eficacia al saber escolar, esta realidad puede conducir al docente rural a otorgar un equilibrado valor al saber existente en la cultura de la comunidad, conocimientos que se han acumulado a través del tiempo y que les ha

---

<sup>12</sup> Cambio de mano. Es una manera de intercambiar trabajo en el campo cuando no se tiene dinero para pagar por el tiempo invertido.

permitido sobrevivir en las difíciles condiciones históricas, económicas y políticas.

- **Utilizar las experiencias de los niños:** en la familia campesina, los niños y niñas desde muy temprana edad deben desarrollar actividades de responsabilidad dentro del hogar y en los cultivos o crianza de animales. El docente rural debe ser consciente que en su aula de clase tiene una significativa representación de pequeños campesinos que ya traen valiosos conocimientos y experiencias que pueden ser aprovechadas pedagógicamente para consolidar su formación como sujetos sociales pertenecientes a su clase social campesina.
- **La utilidad del saber escolar para la vida:** existe gran desacuerdo entre lo que se aprende en la casa y lo aprendido en la escuela. Esto debe ser revisado cuidadosamente por el docente rural para que acerque los procesos de visión de mundo de las dos entidades en la búsqueda de formar al campesinado para la vida y no con la competencia del consumidor, debe por lo tanto lograr por sí mismo, identificar su bienestar en lo local y sociedad contemporánea.
- **Incorporar al proceso educativo a los actores locales:** es visible que los actores locales tengan la disposición de querer participar con la enseñanza de sus saberes particulares a los niños de las escuelas. Es una gran oportunidad para que los docentes conviertan esas “ofertas” de aprendizaje en espacios significativos al emplear la creatividad e ingenio, con el fin de que los niños puedan aprender -o consolidar sus conocimientos- en prácticas de la vida cotidiana o de su localidad tales como: cocina, vestido, artesanías, música, cultivos, cría de animales, agroturismo, historia y geografía local, elaboración enseres, diversidad biológica entre otras. Abordar la enseñanza bajo esta perspectiva implica romper la tradicional clase en aula a cargo solamente del docente titulado. Aquí los docentes pueden ser los mismos campesinos de la comunidad y el lugar para desarrollar las de clases serán las veredas, las fincas, la reunión comunitaria. Se puede afirmar que se irá de un saber práctico a un saber teórico, al unir estas dos formas del saber, el potencial del saber académico será la experiencia aprendida.

### 3.10 La investigación: estrategia de conocimiento y devolución de la escuela a la comunidad

Decir investigación es abordar la vida del campo como contexto y fuente primordial de saberes y metodologías que deben adecuarse al entendimiento complejo del mundo rural.

Para ello se propone que mínimamente se interrogue por:

- ❑ Reconocer el conjunto de prácticas sociales.
- ❑ Integrar al individuo con su realidad.
- ❑ Fomentar la construcción colectiva de conocimiento.
- ❑ Promover el dialogo de saberes.
- ❑ Construir escenarios de Identidad colectiva.
- ❑ Valorar las narrativas propias.
- ❑ Propiciar espacios para la construcción de significado.
- ❑ Ser una educación con enfoque de DH (d, p, v.)
- ❑ Integrar la educación a los proceso de la comunicación.
- ❑ Afianzar la historia e Identidad campesina.
- ❑ Reconocer la diferencia y diversidad en el territorio.
- ❑ Luchar, defender y reivindicar lo público.
- ❑ Poder incidir en la política.
- ❑ Formar sujetos.
- ❑ Dar cuenta de un ellos y un ellas.
- ❑ Existir lugares colectivos de resistencia (*habitus*<sup>13</sup>).
- ❑ Donde lo humano se vea como metodología.
- ❑ Reconocer las historias locales y el saber de las prácticas culturales.
- ❑ Proteger la vida hídrica y el medio ambiente.
- ❑ Conocer la producción agrícola y la protección del medio.
- ❑ Fomentar la organización de base.

Esto implica que todo el proceso educativo debe ser pensado y diseñado con los niños y niñas en un posible mundo, en el cual la escuela tenga sentido para quienes asistan a ella.

---

<sup>13</sup> Habitus. Concepto Formulado por Bourdieu (1970), y que representa formas de obrar, pensar y sentir que están originadas por la posición que una persona ocupa en la estructura social. Es también la generación de prácticas que están limitadas por las condiciones sociales que las soporta. Es lo "natural" en nosotros mismos: nuestros gestos, gustos, lenguaje, obras, pensamientos y sentires. etc.

Figura N° 13. Trabajo con niños y niñas en la biblioteca Casa del Pueblo, vereda Guanacas.



Archivo de la biblioteca. 2010.

Investigar implica saber dónde vivo y por qué, saber que la pedagogía pertinente es -Pedagogía Rural y que debe implicar:

**Diseño de Currículo:** como proceso pedagógico que permita la selección, jerarquización y organización del conocimiento en total correspondencia con las características de la sociedad campesina. Debe estar dirigida principalmente al espacio formal y no formal de la escuela, construido de forma colectiva.

**Espacio de formación rural:** escuelas campesinas en los cuales la educación reivindica actitudes, valores y saberes de tipo experiencial y cotidiano presentes en las comunidades. La propuesta no se enfoca exclusivamente en la escuela formal sino que se despliega en los espacios comunitarios y vivenciales de las comunidades dando origen a un proceso de capacitación y cualificación no formal para comuneras y comuneros.

**Proyectos pedagógicos comunitarios:** permite el vínculo de la escuela y la comunidad mediante la investigación y la implementación de proyectos concretos que hacen parte de la actividad pedagógica. En síntesis, se entiende investigar como fórmula para diseñar y proponer una educación rural que está en constante cambio, tal como es la vida en el campo.

Integrar la comunidad a la escuela es vincularse en la formación del tipo estudiantes que se quieren formar y que necesita la comunidad. Jóvenes que se sienten orgullosos de ser campesinos, indígenas, pobladores rurales que además puedan ser:

- Personas orgullosas de ser campesinos o indígenas.
- Seres trabajadores que defiendan y cuidan la tierra.
- Sujetos que aman la vida comunitaria.



- ❑ Buenos dirigentes y líderes.
- ❑ Respetuosos de las costumbres y tradiciones.
- ❑ Fortalezcan la unidad.
- ❑ Críticos de la realidad y propositivos.
- ❑ Afiancen la actitud investigativa y transformadora.
- ❑ Creen condiciones que posibiliten el desarrollo, la responsabilidad y la autogestión.
- ❑ Que construyan identidad de territorio e historia.
- ❑ Valoran los saberes de sus mayores y los usan en su vida diaria y académica.

La escuela debe estar integrada a la vida del campo, alejarla es encerrarse en un salón de clase obviando la realidad que además, hace preguntas por las relaciones de intercambio rural-urbano, los cuales tampoco pueden simplemente desligarse. Cuando se propone una pedagogía rural se infiere que la pedagogía debe servir para empoderar la educación y las prácticas rurales, además de dar cuenta del proceso de enseñanza aprendizaje y los procesos productivos, sociales, organizativos, entendidos como un continuum curricular rural.

## 4 Capítulo IV. Papel y función de los saberes campesinos en el proyecto educativo rural

### 4.1 Función ideológica, social y colectiva

Estas funciones se enmarcan dentro de la vida de los pobladores rurales y su historia, sus conocimientos y saberes como prácticas propias de las comunidades en las cuales se tiene conciencia de ella y se reafirma en identidad y cultura de su vida cotidiana.

Esa vida rural debe entenderse como norma y comportamiento en la cual la vida social y cotidiana se hace entorno educativo y socialización de la vida rural.

Hay tres dimensiones sobre las cuales se ha planteado y circula las funciones de toda idea, todo conocimiento, todo saber campesino, éstas son:

- a. **Función ideológica:** Existe un mundo rural en el que la pedagogía debe integrar esa vida a su currículo en práctica educativa contextualizada.
- b. **Función social:** Permitir integrar los PEI de instituciones educativas a los contextos donde éstos se encuentren.
- c. **Función colectiva:** Dinamiza y construye con la comunidad, organiza cuerpos educativos y aborda preguntas pertinentes para una educación del mundo rural.

El sentido comunitario y solidario está afincado en el respeto mutuo por el otro y la otra, configurando horizontes conjuntos para resolver problemas, sean estos múltiples, sencillos y diversos. El reconocimiento como pueblo (sector campesino) con prácticas diferenciadas, con miradas distintas de ver y entender el mundo, son el camino del devenir histórico que debe permitir las relaciones interculturales, admitiendo el aporte a las condiciones de cada comunidad y a la sociedad mayoritaria. De esta última es la responsabilidad conjunta de dicho devenir.

Estas tres dimensiones, aquí denominado ideológico, son el sentir de la perspectiva que los campesinos de Inzá evidencian de la educación, no únicamente vista como la reducción de espacios institucionales; sino más bien, como un proceso recíproco en el que la sociedad rural aprende enseña con una intención, y en el que la organización, en este caso al ACIT, junto a sus comunidades, se plantean los criterios de las escuelas, y por ende, la ruta de una política pública de educación rural.

### 4.1.1 Formación y capacitación de líderes y lideresas

Figura N° 14. Grupo de docentes comité de educación ACIT.



Archivo de la ACIT. 2006

La educación rural debe permitir que las organizaciones sociales se fortalezcan, esto es, que la comunidad se entere, construya, piense y reflexione sobre sus condiciones sociales, que a partir de allí, se proponga mejorar su condición de vida. Esto implica el reconocimiento activo de todo lo que existe en su entorno. La organización social es el órgano que promueve y estimula la colectividad, la que exige y reclama derechos fundamentales para la población, esa función se pierde cuando se realiza de manera individual. Es necesario ofrecer espacios de capacitación en temáticas pertinentes a la vida de la comunidad, con metodologías apropiadas para que los temas sean comprendidos con facilidad. Constantemente se debe participar de dichos escenarios, afianzar y reiterar las temáticas, sin perder de vista el objetivo principal que es la organización. Las maneras pueden ser variadas: desde talleres puntuales, charlas, encuentros de producción agrícola, temas coyunturales y todo aquello que se sienta pertinente y necesario. Debe ser una escuela constante, itinerante, una verdadera Universidad Campesina y Rural.

La educación rural debe involucrar a los estudiantes en proyectos cooperativos donde puedan acercarse poco a poco a las actividades sociales de la comunidad que pertenecen, con ello se busca que se integren y aprendan de las problemáticas que los afectan. Cuando la escuela se permite trabajar mancomunadamente en proyectos comunitarios que trascienden las fronteras escolares, ayuda a que desaparezcan las diferencias, -incluso sus mismos conflictos-, esto ocurre porque contribuye a superar las formas individuales que tenemos las personas para valorar los puntos de convergencia y no dejan avanzar hacia el logro de metas comunes de las poblaciones.

### **4.1.2 Refuerzo de la autonomía de la organización**

Reconocer en los procesos educativos formales y no formales el valor y papel de la educación para las zonas rurales, es permitir conocer de manera crítica la realidad. Para las organización campesina es dialogo y transformación de la realidad. Esto permite que las decisiones de la organización sean ejercidas y tomadas con principios autónomos derivados de los procesos de comprensión. El mundo es complejo y diverso, definir con precisión el punto de vista de la organización, sus objetivos y apuestas políticas, es un proceso de aprendizaje del mundo de manera colectiva, ya que las decisiones que debe asumir la organización están afectadas por esa relación. En otras palabras: la autonomía de la organización es un proceso del conocimiento y aprendizaje de la realidad social y política que experimenta diariamente. Las reflexiones, posturas y argumentos para proponer otro mundo posible es un ejercicio que la educación en la ruralidad debe permitir. Se debe llegar a la posibilidad de ser capaces de ponerle nombre a la cosas y llamarlas tal cual se muestran. No se puede identificar de otra forma al capitalismo y su dañina deshumanización, no se puede nombrar al neoliberalismo más que por su propia forma y presencia despojante en las zonas rurales. No se puede esconder y elidir la pobreza. Tener una postura frente a las acciones de estos procesos es el justo derecho, a eso la ACIT lo denomina autonomía.

### **4.1.3 Apoyo a la organización popular y de base**

La práctica social de las organizaciones debe ser apoyada y fortalecida por las acciones y actividades de la educación contextualizada. Entender las causas reales de los problemas es un papel importante de una educación comprometida con la vida rural. Saber sobre las consecuencias e impactos y conocer las relaciones nacionales de dichos problemas.

Preguntar ¿qué educación necesita Colombia? es interrogarse por el país que tenemos en materia social: qué educación necesita el país o el mundo rural puede ser el idilio, y no se sabe con precisión cuál sería el modelo; empero, sobre la base de un proceso de indagación, de identificación como población, con una historia, bajo las prácticas de sus saberes, los campesinos de Inzá-Tierradentro han identificado, bajo el esquema que se ofrece a continuación, la existencia de una situación social que no puede ser ajena a la hora de ingresar al aula escolar.



Fuente: Carlos Medina Gallego. Taller de capacitación docente. 2010

Aunque el dilema del esquema muestra una situación social compleja, la práctica educativa que apoya la organización debe estar relacionada con la planificación específica de las actividades organizativas, las estrategias políticas, las lecturas y análisis de la realidad y los objetivos que se quieren lograr. Éste Apoyo desde la educación significa socializar en las comunidades las dinámicas sociales, debatir lo que es prioritario para la organización, recoger inquietudes y problemáticas de las comunidades y darles argumentos como forma colectiva de conocimiento. Que todos conozcan y sepan lo que está pasando en las veredas, se indague sobre el origen de las problemáticas y se postulen alternativas.

Esa educación rural debe permitir que la organización tenga grupos artísticos, deportivos, preparar nuevos dirigentes, espacios de comunicación. Cada escenario de trabajo debe estar mediado por la reflexión y el análisis como vida académica de la misma.

Cuando decimos que las acciones sociales y organizativas hacen parte de un proceso educativo es porque estas se preparan, se discuten, se determinan objetivos y son el producto de varias consultas y la preparación de actividades. Lo que implica claridad en temáticas, presentación de argumentos, elaboración de documentos y existencia de responsables de cada acción. Cada una de las dinámicas se hace esencial en cualquier proceso educativo y pedagógico. Además existen dirigentes tanto de las acciones como de las organizaciones; quienes deben velar por el respeto, la pluralidad, la diferencia, las opiniones. Deben dar ejemplo y responsabilidad, mejorar las capacidades de expresión, tener opiniones frente a la realidad y despertar interés constante en la vida social y rural, de allí se colige que toda acción emprendida por las bases organizativas son acciones educativas.

#### **4.1.4 Repensar la vida rural y el papel de la educación**

Cuando se habla de re-pensar la vida rural, es hacer una lectura crítica de la manera como a lo largo de la historia se han visto y han sido tratadas las personas que habitan las zonas rurales, especialmente los campesinos que, a diferencia de los pueblos originarios, no han logrado que se les dé un trato diferencial y acorde a sus prácticas. Siempre han sido observados como el sector más atrasado del conjunto de la población nacional, olvidando que también ellos, como pueblos campesinos poseen un acumulado de saberes ancestrales importantes para la misma economía nacional.

Al integrar a las personas que asisten a las escuelas y colegios, (profesores, estudiantes, padres de familia) se persuade el acercamiento de la realidad con la educación; ya que la educación es una construcción conjunta y el conocimiento un proceso colectivo. La educación no es un proceso en solitario, es una práctica para tejer más relación con las comunidades, las organizaciones y la comunidad en general, como ejercicio social que posibilita el aprendizaje de nuevos saberes, o por lo menos, propone la comprensión de vida rural.

La educación en la vida rural debe permitir reconocer las poblaciones que la habitan, sus valores, sistemas de representación y narrativas, configurar un sentido de pertenencia, un nosotros, un nosotras que es diferente del resto; esa educación destacará esas diferencias. Si existe tal diferencia es pertinente comprender que pueden aparecer otros conflictos y rivalidades. La educación debe ofrecer posibilidades igualmente diferenciales para integrar y fortalecer cada proceso. Esas circunstancias implican entender y conocer hábitos propios, memorias colectivas que sean fuente de conocimientos en la escuela y punto de partida en la educación rural. Volver la pregunta por el campo y la ruralidad es interrogarnos por todo lo que ocurre en él. Hablar de una educación rural es poner las preguntas por las pedagogías, por las vías del mundo rural, por las comunicaciones, por el tipo de salud, la economía campesina, por el agua, la producción agrícola, por el transporte; es un todo complejo que supera la idea de rural como sinónimo de agro-productivo o, población marginal, ese tipo de concepciones simplifica la existencia de los contextos y los saberes preestablecidos.

Si el papel de la educación es formar sujetos pensantes y transformadores, sólo se puede transformar aquello que entendemos y que sabemos se debe cambiar. Eso implica la comprensión de lo que queremos cambiar y el conocimiento de las herramientas y metodologías que utilizaremos para dicho cambio.

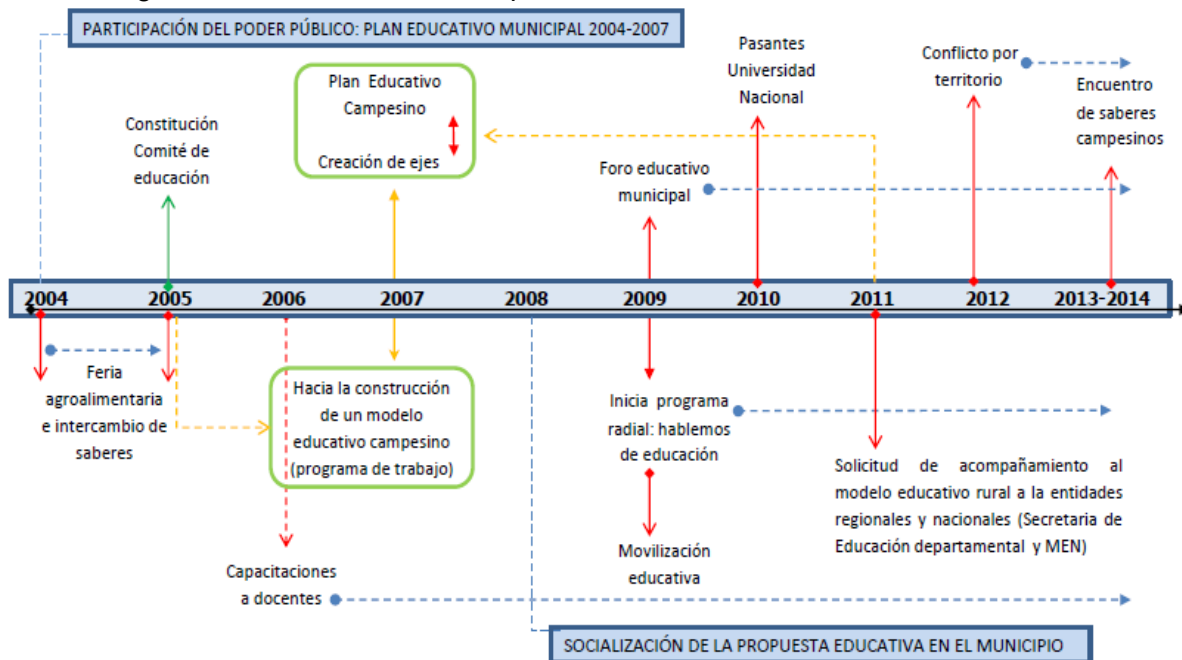
Como se ha descrito a lo largo del presente texto, el papel de la educación no puede ni debe responder a los estándares educativos internacionales que desconocen y aniquilan las prácticas de las personas que perviven en territorios tan alejados y ajenos a las dinámicas de los sistemas occidentales, sino que por el

contrario, debe y tiene que estar al servicio de las personas y de las comunidades en general. Por ello, el papel de la educación ciñe la búsqueda constructiva de sociedades que puedan contener múltiples maneras de pensar, ver, sentir y vivir los territorios, en los que no sólo son habitados por poblaciones homogéneas sino por variadas comunidades con las que también se debe contar para la creación de un país más igualitario, justo y equitativo; para lo cual se requiere una educación que sea hecha desde los contextos sociales, políticos, ambientales, económicos y culturales que viven las comunidades y regiones del país.

## 4.2 Identificación de prácticas sociales que constituyan saberes campesinos

La ACIT se ha entroncado con su quehacer político en la reivindicación de un horizonte de sentido sobre lo que debe ser la educación rural, desde esa visión relacional con los saberes locales, como fuente para la construcción de líneas de trabajo, se ha integrados a las dinámicas educativas del municipio. La figura N° 15 muestra una síntesis de elementos relevantes que hasta la fecha realizaron.

Figura N° 15. Constitución del proceso educativo de la ACIT 2004- 2014.



Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2014

No obstante, cada una de las actividades emprendidas destaca su participación como actor social donde la presencia de los campesinos en la vida rural no es únicamente paisajística, instauran relaciones de sistema-acción, esto es, han

construido entornos, dinámicas y formas de vida, que en palabras de Bauman (2010), destaca como hechos de vida producto de las prácticas culturales.

El término “cultura” entró en nuestro vocabulario hace dos siglos con un significado diametralmente opuesto: como antónimo de “naturaleza”, denotando estos rasgos humanos como productos (en cruda oposición con los obstinados hechos de la naturaleza), sedimentos o efectos colaterales de las elecciones humanas. (Bauman, 2010, p.130).

Igualmente cuando la ACIT se suscribe como actor que moviliza sus principios de identidad en la construcción de una propuesta educativa, está a la base la identificación de un mundo en permanente cambio, como lo describe Touraine (1997), cuando eso ocurre “no hay otro punto de apoyo que el esfuerzo del individuo para transformar una experiencia vivida en construcción de sí mismo como actor” (p.21). Por ello no son únicamente participantes y población estacionaria, sino vida pensante.

#### **4.2.1 Las prácticas sociales**

Las prácticas de los campesinos son además, saberes instaurados que expresan su proceso de identidad, como lo refiere Bauman (2010) las “identidades están para vestirlas y mostrarlas, no para quedarse con ellas y guardarlas” (p. 188).

A continuación se presenta algunos hallazgos que muestran el potencial y la diversidad de los saberes campesinos identificados en una zona en la que se comparte el territorio con población indígena, y de alguna manera podría existir lo que Claclini ha denominado “hibridación”. Empero, con relación a lo que teje la práctica social de los campesinos, se diferencia por ser una construcción de lo propio, de lo local traducido en saber. Además de ello la intención del reconocimiento de una cultura está inscrita no como una visión de mundo, como lo sugiere Touraine (1997) es más allá de una ideología “la asociación de técnicas de utilización de recursos naturales, modos de integración a una colectividad y referencias a una concepción de sujeto religiosa o humanista” (p. 42).

En este orden de ideas, la escuela se puede percibir vinculada a una sociedad como una construcción que mantiene la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido, la cual determina sus significados y su organización hace que oriente y dirijan la vida de los individuos que la integran. Además justifica su existencia y se hace necesaria en la configuración de la vida misma. Por tanto, los imaginarios sociales como lo menciona Pintos (1995):



Tienen una función primaria que se podría definir como la elaboración y distribución generalizada de instrumentos de percepción de la realidad social construida como realmente existente. Como se comprenderá, esta función es imposible de institucionalizar, salvo en las sociedades totalitarias con censura global de los medios de información (y, aun así, esas sociedades cerradas se han vuelto imposibles por la aparición de las nuevas tecnologías comunicativas). Tendríamos, por tanto que la primera función o definición de los imaginarios sociales tiene que ver con la instrumentación del acceso a lo que se considere realidad en unas coordenadas espacio-temporales específicas. (p.113).

El mundo de las ideas se ve como la posibilidad de encausar el derrotero de la sociedad, según el conocimiento y la capacidad de decidir de esa sociedad. Así mismo, si no existe conciencia social a favor de la comunidad que propone los valores, los principios y las ideas, (en este caso, lo que implica una visión de la educación rural) las ideas pueden llegar a ser manipuladas por sectores de la sociedad que busquen beneficios particulares, aun en detrimento de la mayor parte de la sociedad; es por ello que los “los imaginarios sociales serían aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y desintegración social y que hacen visible la invisibilidad social” (Pintos, 1995, p.108).

#### **4.2.2 Técnicas campesinas y utensilios tradicionales**

Están amparados por el proceso de transmisión que se da de lo individual a lo colectivo y es un proceso de reproducción social presente en la memoria de los habitantes del municipio de Inzá. Cuentan con un concepto para explicar usos, formas, cantidades, tiempos, medidas para cada actividad que desarrollan. Además existen habilidades en su hacer, argumentan la manera o la necesidad para crear determinada técnica, explicar el uso determinado en un rango productivo o agrícola, o de la vida cotidiana familiar. La manera de expansión de dicho proceso se da mediante la ejemplificación de la experiencia, por medio de la creación de una herramienta o forma de proceder.

En la vida rural se necesitan herramientas, materiales y enseres, pero en su gran mayoría no tienen los equipos con tecnologías recientes; lo que los conduce al uso de herramientas más artesanales, muchas veces fabricadas por ellos mismos. Prefieren el uso de equipos manuales, lo que los hace ser tradicionales. Si bien no desconocen nuevas tecnologías, es el valor económico que no les permite su adquisición. Esta consideración no los debe ubicar como un ítem de atraso, más bien los hace valorar con ahínco el hecho de poder resolver sus propias necesidades.

Los enseres y equipos son tecnologías campesinas, estos expresan niveles de innovación, adaptación y adecuación. Elementos como los secadores de café, las estufas de leña, el arado con buey, los hornos de pan, son apenas algunos de tantos utensilios utilizados, pensados y fabricados por ellos, para facilitar su trabajo agrícola y la vida rural. Muchas veces son ignorados o subvalorados por los técnicos y educadores rurales quienes hacen vida en el campo.

Figura No 16. Feria saludable y huerta familiar tradicional.



Fuente: facilitas por archivo de la ACIT. 2007.

Son muchos los beneficios de estos enseres, los cuales ayudan a estructurar una solidez en la economía campesina. Sin duda son producto de la creatividad y la innovación, además de ser productos de bajo costo. Incluso la producción de gas con biodigestores, sistemas de transporte de agua por vías canales (hechas en guadua) para satisfacer necesidades de la finca, el pilón de madera, filtros de agua, utilización de adobe [bareque] y de la guadua para construir viviendas, recipientes para guarapo, prensa de madera, telares para tejer ruanas, sacos, que en muchas ocasiones son puestos al servicio de la comunidad. Todos ellos están ahí, en la vida cotidiana como expresión de saberes rurales.

#### 4.2.3 Naturaleza y culinaria

Conocen y utilizan la vegetación de su entorno, la identifican y definen. La flora más relevante como árboles de cedro, pino, caucho, amarillo, pinto, sauce, yarumo, guamo, entre otros. Igualmente las especies como helechos, líquenes, parásitas, yanten, rascador, mocos, lengua vaca, abrojo, hierba mora, manzanilla entre muchos son usados como adorno y muchas veces como aditamentos médico-curativos.

Entre la relación uso de la tierra-hombre, existe una diversidad de plantas con una función de *alelopatía*, por lo cual se mantiene cerca de la casa para evitar enfermedades del cuerpo como del espíritu. Además de la inmensa variedad de frutales, de las cuales las más sembradas son: cebolla, apio, papa, fresa, arveja,

maíz, zanahoria, cilantro, perejil, orégano, manzanilla, ruda, diente león, poleo, cidrón, altamisa, hierbabuena, eneldo, hinojo, verdolaga y mejorana. Los jardines están por todos lados de las viviendas y sus corredores: rosas, claveles, clavellinas, begonias, hortensias, novios, zarcillos, campanas, orquídeas, amapola, entre otras.

Debe agregarse la domesticación de animales, actividad inscrita al quehacer diario, representada por la crianza pollos, ganado, caballos, mulas, ovejas, perros, patos, gansos, cerdos, piscos (bimbos) entre otros. Tanto las especies vegetales como las animales tienen un valor muy significativo para el campesino, generando un emblema de seguridad alimentaria y bienestar familiar.

Quizá este listado no represente ningún tipo de valor investigativo, no obstante el mantenimiento, la creatividad de aplicación de saberes para mantener, sostener y usar tantas plantas como animales, hace que existe un conocimiento previo, tanto para el caso de las plantas en infusiones, compresas, bebedizos, baños, así como para el uso humano y animal y la implementación de antiinflamatorios, antibióticos, analgésicos y, la extracción materiales derivados esteras, lazos, costales cabuyas, entre otros.

De igual manera la culinaria campesina, aunque ha sufrido cambios como consecuencia de la penetración cultural, aún pre-existen formas de preparación de alimentos propios de los habitantes rurales. Muchas veces se les llaman platos típicos (criollos) los cuales giran alrededor de sopas con productos de la zona. Suele consumirse sopa de plátano (sancocho), sopas de verduras, consumo de ullucos y gallina son los más relevantes.

La base más conocida de alimentos a la hora del desayuno es el consumo de caldo de papa acompañado de arepa de maíz y aguadepanela (o café negro o con leche). A la hora del almuerzo se compone de: una sopa, el seco y un jugo. En el caso de las sopas existen un sinnúmero de preparaciones a partir de los elementos endógenos producidos en las fincas y algunos productos adquiridos en el mercado. Predominan las sopas de verduras, maíz (las denominadas mazamoras de maíz pilado, tostado, entre otras), avena, arroz, etc. Estas sopas algunas veces no tienen aditamentos como carnes, las cuales se remplazan por hierbas que sirven de aderezo. Igualmente se consumen ensaladas, pero estas dependen de la productividad de la huerta. Los jugos son el producto de la cosecha de frutas que existan en la finca o predio.

A la hora de la cena (comida) muchas veces se repiten ingredientes del almuerzo, por lo general sin la sopa. La cocina es un rol que debe cumplir las mujeres (mayoritariamente), este proceso tiene un patrón de aprendizaje que es transmitido por la madre en el desarrollo de actividades que la niña debe hacer desde muy temprana edad. Este proceso se adquiere con la realización de actividades como picar, pelar, hacer café, el jugo, barrer, lavar los platos, las cuales aumentan de complejidad en la medida que ellas van creciendo. Este

proceso implica observar, escucha y la realización de una práctica graduada. Es un proceso de intercambio de experiencias familiares y comunitarias donde se aprende eso que ellos llaman, “una buena sazón”. Este haber desaparece de la relación conocimiento local-educación, se margina del aula.

#### **4.2.4 Refranes, mitos, leyendas y música campesina**

Muchas personas utilizan un instrumento musical, en especial la guitarra o requinto. En casi todas las veredas existe un grupo musical, los cuales realizan diversidad de composiciones. Para efectos de este trabajo, se destaca, en el caso de Inzá, cerca de 50 agrupaciones musicales en 88 veredas. La mayoría tiene alguna composición que alude a la vida campesina, al trabajo, el gobierno, la globalización y la experiencia. La transmisión del aprendizaje para aprender a tocar el instrumento se da de manera empírica (de oído). Son los mayores quienes tienen la experticia para afinar, componer y erigir los ritmos.

Los refranes aluden al orden y respeto hacia los mayores, la naturaleza y el orden social.

Una muestra de ello:

- Primero conocí a mamá que mujer (hace alusión a que se debe tener mayor atención a las que a las parejas).
- Vaca parida no patea lejos (las mamás no pueden dejar por mucho tiempo a sus hijos cuando están amamantándose).
- El que persevera alcanza (para referirse a las personas que hacen muchos sacrificios para lograr algo).
- La práctica hace al maestro (es la experiencia la que hace que las personas tengan conocimientos)
- Cuando el río suena piedras lleva (cuando los rumores acerca de una persona o acontecimiento son graves).

Existe muchos otros como: hierba mala nunca muere, árbol que nace torcido jamás su tronco endereza, a mal tiempo buena cara, la esperanza es la última que se pierde, perro que ladra no muerde, loro viejo no aprende a hablar, para burro viejo, pasto viche, más terco que una mula (...) Todos giran sobre una idea, un concepto, un sentimiento, una enseñanza sintetizada que enlaza mucho sentido y significación. Estas formas sintéticas expresan una estructura mental que funciona como categoría contextual, que en palabras de Van Dijk: son abstracciones altamente idealizadas que expresan la convencionalidad del lugar y del contexto. (Van dijk, 1999).

Sobre los mitos existe la creencia en las brujas, en los sonidos de la naturaleza, la presencia de las mariposas, el cantar de los grillos, cada uno representa un valor: el caso de los grillos significa la presencia de lluvia o el nacimiento de un bebé, las

mariposas negras (cuando ingresan a la casa) representa la muerte de un conocido o familiar. Cuando el fuego de la estufa ondea produciendo un sonido leve, como un silbido, se dice que llegará una visita.

De la misma manera se cree en la pata sola, el mohán, pero sobre todo, en el duende. Estos son seres con los cuales se puede asustar a los niños para que cumplan una orden (hagan caso, realicen la tarea) o sean obedientes. En cada lugar existe una historia, una leyenda que explica el origen del lugar.

Uno de los casos emblemáticos es la creencia en el “Arco”, al cual se le atribuye el origen de una enfermedad. Ser orinado por el arco es peligroso, por lo general se brota la piel en forma de salpullidos o ronchas que difícilmente se pueden quitar con la medicina farmacéutica, al punto de ocasionar graves daños a la salud. Se le denomina arco a la pequeña llovizna o brisa que deja la aparición del arco iris. Estas pequeñas gotas de agua son el equivalente a la orina, pues es un ser vivo, cuando aparece muy cerca las personas prefieren evitarlo. Igualmente se presentan otra como el frío en los niños recién nacido o el hipo, para las cuales tienen tratamiento. El duende es otro personaje que aparece reiteradas veces en la estructura social de la vida rural, el cual ayuda a organizar las pautas de moral, control social y normas de comportamiento.

#### **4.2.5 Lugares comunes y relaciones de intercambio**

Los caminos, la huerta, los cerros, el valle, la montaña, el cercado, el lugar (casa) de herramientas, son los escenarios (lugares comunes) que los campesinos conocen y en los cuales se instaura tipologías de diversa relación, conocimiento y práctica. Los nombres expresados (como toponimia), reúnen las historias, las fechas, los mitos, que son transmitidos a los hijos, (proceso muy similar a la práctica culinaria de las niñas), en el lugar, en el instante, además de servir como hilo de configuración geográfico y ubicación espacial.

Se realizan procesos de interacción entre cambios de comida: porque se hizo un plato especial y se le ofrece a los vecinos más cercanos o se regresa un favor entre amigos, o entre compadres o vecinos por medio de presentes. Algunas veces se usa una porción pequeña de la cosecha. El intercambio de herramientas o utensilios porque son escasos y no todo el mundo tiene los mismos, el trabajo (cambio de mano) que consiste en hacer trabajo colectivo en algún predio, esto es, un grupo de personas trabajan de manera gratuita en una finca o predio de algún habitante de la zona, o porque hay cosecha, o por que deben alistar terrenos, de esta manera se evita la contratación de personal, siempre y cuando el favor sea devuelto y los otros integrantes lo necesitan. Es muy parecido a la minga que realizan las comunidades indígenas. Existen otras formas de intercambio que obedecen a lo que denominan “economía campesina” uno de ellos es el cambio de café por algunos productos como sal, arroz, en cual se realiza en la tienda de la vereda.

Esta dinámica permite realizar los ajustes del imaginario social, allí donde se nacen se y vive, la mente del ser humano traducen o reflejan en los comportamientos y acciones de las personas su imaginario, en elementos y manifestaciones físicas y culturales. Cuando los imaginarios son aceptados por una colectividad se vuelven imaginarios sociales y se representan colectivamente, en palabras de Morin (2009), los imaginarios colectivos son el conjunto de mitos, formas, símbolos, tipos, motivos o figuras que existen en una sociedad en un momento dado. El imaginario social es la mente social colectiva, la cual se alimenta por las proyecciones de los medios y se nutre a partir de las identificaciones de la vida material: productos de consumo, líderes y personas de referencia, [historias], entre otros. (Morin, 2009).

#### **4.2.6 Historia y organización (las fiestas)**

Existen procesos de simbiosis entre diferentes eventos, muchos de ellos asociados a las fiestas regionales. Hay veredas donde el *20 de julio* es la fiesta más llamativa y festejada, el *día de la virgen* que se realiza el ocho de diciembre, en el cual se izan (usan) banderas blancas puestas lo más alto de un árbol o de una guadua. La idea es que se pueda ver a grandes distancias, de una parte expresa la existencia de personas viviendo allí y su creencia religiosa, y de otra la tranquilidad en la que les gustaría vivir.

La fiesta del Amo Jesús de Guanacas es una de las fiestas más particulares de la región. Se lleva a cabo a finales de Septiembre e inicios de Octubre. Esta celebración se caracteriza por cumplir todos los rituales litúrgicos de la creencia católica, y está asociada a una imagen que fue hallada hace más de 300 años en la zona conocida como Guanacas, ahora vereda campesina y límite entre el resguardo indígena de Yaquivá y la Gaitana. Según las narraciones de los pobladores, fue allí donde los “indios guanacos”, los cuales desaparecieron por una de las pestes traídas por los Europeos, en una de sus laderas, la comunidad encontró la imagen que permanecía enrollada en un lienzo, esta imagen contiene un cristo crucificado con seis dedos en una de sus manos, el cual permaneció en la comunidad por mucho tiempo. Se realizaron romerías para pedirle al amo su protección, seguridad, armonía y rendimiento en el trabajo. La imagen llegó a tener tanta aceptación y creencia en la protección que les ofrecía a todos los pobladores, que llegó a convertirse en la fiesta más importante del municipio; por ello la iglesia católica adoptó la imagen y la trasladó (con mucha resistencia por parte de la comunidad) a la cabecera municipal y la ubicaron en su iglesia como la imagen protectora de los inzaeños. En el 2006 esta imagen fue restaurada para preservar la tradición cristiana entre la población.

Sucesivamente cada vereda realiza una festividad en el transcurso del año, donde se afina la historia oral desde sus orígenes en el territorio que ocupan.

Por ser un territorio compartido con comunidad indígena, también se suscriben festividades que pueden ser –en diversidad de proporciones- compartidas. El Caso del *Saakhelu* corresponde más a la comunidad indígena, no por ello, desconocida por el resto de la población. Este consiste en una fiesta ritual en la que durante varios días y noches (3), se dedican al baile, al trabajo comunitario y espiritual, se rinde agradecimientos, se intercambian semillas, se baila con el viento y la lluvia. La intención es que el cóndor y el colibrí puedan dialogar con la tierra, el sol, la luna, y con los espíritus de las semillas, las personas, los animales y las plantas. De esta manera se hace el homenaje a las energías de la naturaleza, *Uma* y *Tay*, los creadores. Pero también se hace para que produzca comida en abundancia para todos los seres.

Este ritual consta de dos organizaciones de aves; las que van con el cóndor y las que van con el colibrí, los hijos del sol y la luna son aves de carroña y cuerpo grande que vuelan muy alto en el espacio, son fuertes y las dirige el cóndor. Mientras que los hijos del sol y la tierra son aves de cuerpos pequeños, que tienen un vuelo corto y bajo, pero de mucha agilidad.

Cuando estos dos grupos de aves están en pelea, los Nasas realizan el ritual del *Saakhelu*. Desde la tierra ofrecen *Taxkwe's* (base de árbol arqueado = *Saakhelu*) *Uustxi's* (ofrecer ofrendas) *Kaamenxi* (meriendas, comida = carne) carne de vaca, cabeza, costilla y anca para los cóndores. Mientras los cóndores se distraen comiendo, llegan las aves pequeñas y arrancan el plumaje y los dejan sin posibilidades de volar. De esa manera las aves grandes no pueden venir a sembrar huevos de animales muertos en los cultivos, entonces se tendrán buenas cosechas en el año. Los *The'Wala* hacen el trabajo de equilibrar y ofrecer remedios frescos para los cóndores, ofrecen mieles del agrado y gusto de los colibríes, así la lucha entre los dos grupos de aves se detiene y permanecerán contentos durante todo el año. Los mayores dicen que si no se le rinden ofrendas al *meewëjx ku'h* (cóndor-gallinazo), al *eçkwë* (colibrí), al *sek* (sol), a *a'te* (luna), a *nus* (lluvia), al *wejxa* (viento) y a la madre tierra, el corazón del cóndor sobrevolará la tierra y depositará muchas energías negativas en los cultivos, entonces pueden existir hambrunas y muchos problemas sociales en la tierra. Por esa razón se hace necesario celebrar el *Saakhelu*. Esta fiesta está acompañada de chicha y comida durante aproximadamente tres días de celebración, en la que toda la comunidad y visitantes no duermen.

Finalmente, anotar que la relación entre imaginario y poder están siempre estrechamente vinculados. Lo cual nos lleva a que nos interroguemos por esos paradigmas o imaginarios que se han instituido de raza, estratificación social, etnia, género y por ende, ruralidad. Se puede decir que un imaginario social es todo aquello de lo que se habla en la comunidad, en la medida y según el modo en que se habla de ello. Así Pintos (1995) define “los imaginarios sociales son [como] aquellos esquemas (mecanismos o dispositivos), construidos socialmente, que nos permiten percibir / aceptar algo como real, explicarlo e intervenir

operativamente en lo que en cada sistema social se considere como realidad". (p.110-127). Por ende la escuela sería una construcción social que mantiene un orden vigente en cada momento de la historia, empero, también será el espacio para que la concepción de lo rural y los saberes campesinos, las historias, mitos, leyendas, fiestas y estructura social pervivan como nichos de vida en una pedagogía rural que permite su existencia.



## 5 Conclusiones

Cada vez que se implementa una política social, pareciera que esta se hace desde la ventana por donde ingresa el sol al interior de una oficina habitada por maquinas que reciben datos desde el espacio hipersensible, y no, desde la vida real de las comunidades rurales. La existencia de los campesinos nos lleva a pensar si en el proceso de reflexión los abordamos investigativamente para referirlos en la inscripción que los enuncia como habitantes de una construcción social denominada ruralidad, la cual está en contraposición a lo urbano. Si bien el discurso del mundo moderno nos conduce a la idea cada vez mayor de urbanización de lo rural, una buena deliberación nos debería ubicar en el postulado de: si existen los campesinos porque existe lo rural, o por el contrario, lo rural puede existir a expensas de sus habitantes.

La propuesta educativa de la ACIT surge de la necesidad de proponer y reclamar el derecho a ser tratado diferencialmente como sector, quienes comparten un mismo territorio con pueblos originarios (población indígena) y con poblaciones que tienen otras formas de realizar vínculos con la tierra y el mundo, pero que necesitan y requieren estrategias donde puedan relacionarse entre ellas y donde nadie sienta amenazada la existencia de su cultura o cosmovisión, sino por el contrario, pueda ser un complemento entre ellas; de manera tal que las distintas formas de ver y articularse con el mundo puedan estar presentes en el espacio escolar, donde la conformación de un currículo educativo nacional para la educación básica, pensado como pedagogía rural, en juicio de la organización campesina ACIT, y como aporte de este trabajo, se pueda tener en cuenta las siguientes ideas conclusivas:

- Las particularidades territoriales y culturales en las que viven y persisten los campesinos, a quienes el Estado debe garantizar una educación relacionada con prácticas sociales, visiones de mundo -las cuales históricamente les ha permitido sobrevivir en sus sistemas sociales-, debe contar con una educación rural pertinente que preserve la identidad, el arraigo a su tierra, la sostenibilidad ambiental y su propio reconocimiento.
- La diversidad de regiones del país –donde habitan los campesinos- contiene particularidades ambientales, geográficas, tradicionales, históricas, políticas y culturales, que ofrecen razones y aportes válidos para pensar en la construcción de currículos locales adaptados a los espacios donde ellos habitan.
- La educación rural debería asignar valor y estatus académico a los saberes locales (campesinos) parecidos al nivel de los saberes universales, suscritos a

la usanza del valor del patrimonio material e inmaterial, y de esta manera afincar su identidad.

- Facilitar la construcción de una herramienta teórica y metodológica sobre los modos en que se produce el aprendizaje campesino para acercarlo a los procesos de enseñanza aprendizaje, los cuales puedan facilitar su implementación educativa. De la misma manera puedan servir para aplicar o mejorar las iniciativas en otros contextos donde los currículos educativos son estrictamente homogéneos.
  
- La participación en la construcción y diseño de los currículos, su ejecución y evaluación por parte de los actores rurales, debe ser efectiva y activa, de esa manera puedan tomar postura y acción sobre lo que desean aprender, el para ¿qué deben estudiar?, ¿cómo deben recibir su educación?, ¿cuáles son los espacios escolares adecuados?, ¿cómo debe ser el calendario escolar y los contenidos más relevantes?, ¿cuál es el perfil que debe tener el docente rural y el tipo de estudiante que desean formar?. Por tanto, será el producto de decisiones consensuadas entre los actores educativos y los actores comunitarios y las instituciones garantes de los derechos educativos.

Otras consideraciones que tiene como resorte lo identitario tienen que ver con la no existencia de una definición concisa sobre lo que significa ruralidad, cuando hablamos de ella, hacemos referencia a hábitos muy relevantes de la población rural, pero estas dejan las puertas abiertas para seguir apuntando sobre un concepto más pertinente que sirva a la formulación de políticas adecuadas y pertinentes para el mundo rural. Por ahora se entiende como algo inacabado, con todas las potencialidades sociales, económicas, socializadoras y culturales que integran la diversidad de poblaciones. Para ello, la educación y pedagogía rural constituyen los mundos, ajustes y reivindicaciones de las poblaciones invisibilizadas que habitan en la ruralidad. No es educación rural estudiar en el campo, es rural por que integra toda la vida, la cosmovisión, la cultura y experiencias de la vida cotidiana de sus pobladores y la relación donde existan otras maneras del aprender, del hacer y del enseñar.

La educación rural y la vida en el campo están mediadas por relaciones de poder mercantil, sinónimo de desarrollo. Ello genera pérdida de identidad y tradición cultural. La población más afectada por dicho proceso es la campesina. Ni los habitantes que comparten el mismo territorio los valoran como sector excluido. Junto a dichas deficiencias se hace imperativo tejer relaciones para afianzar con más ahínco argumentos de reconocimiento de la poblacional rural: campesinos, derechos humanos, educación y pedagogías adecuadas a sus ritmos y dinámicas.

No sólo se trata de asistir a la escuela para aprender contenidos, está a la base el supuesto de que ellos (los saberes) deben responder a la vida colectiva del

campo, en la que se pueda relacionar con el medio ambiente, con las plantas, con el trabajo agrícola, con la huerta, con la lluvia y las fases de la luna, ahora bien, ¿qué elementos del medio se integran a la práctica docente?, ¿cómo se constituyen los programas educativos y las mallas curriculares?. Una pedagogía que hable de las vías, de los caminos, de la diferencia en tonalidades del verde de las montañas, de los problemas en salud, de la minería, la felicidad, de la ternura y el sentir como moradores del campo, ¿qué tanto de esos ideales se refleja en la escuela?

Este es un insumo que junto a la ACIT se adelanta en Tierradentro Cauca para propiciar la inquietud de quienes persisten en el trabajo educativo. Empero, para que la educación sea pertinente al mundo rural ha de fraguarse algo más que una reflexión, si bien este ejercicio no zanja en ningún momento el historial ya conocido sobre marginalidad, pobreza y distancia en ámbitos de conectividad tecnológica y programas académicos de nuevas tecnologías aplicadas en la educación rural, por tanto los discurso educativos que imperan y persisten en ello, también deben cambiar; pareciera más que el ajuste sigue siendo mantener niveles mínimos de conocimiento y acceso al mundo rural, por considerárselo aún en atraso y marginalidad.

## 6 ANEXOS

Anexo A.

Plan de formación e inicio del proceso de trabajo con docentes. Elaborado por John Jairo Rincón Gracia. (2004).

<b>Plan de formación hacia la construcción del proyecto Educativo Campesino (Primera Fase)</b>			
<b>Módulo I</b>			
<b>Educación y Sociedad</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar sobre la importancia estratégica de la educación en la sociedad.</li> <li>- Establecer el sentido de la educación, con un grupo poblacional como el campesinado.</li> </ul>			
<b>Contenidos temáticos</b>	<b>Lecturas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha</b>
Sociedad, conocimiento y educación	MORIN, Edgar. (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Tauros.	Divididos en grupos realizar la lectura del documento propuesto, extractando los siguientes aspectos:	
		- Cuáles son los elementos fundamentales del proceso de conocimiento propuestos por el autor para ser aplicados en la educación?	
		- Qué relación tiene la educación con la sociedad y los seres humanos?	
		- Qué piensa de la práctica educativa a partir de sus vivencias y las propuestas del autor?	
Sociedad y Campesinado	HERNANDEZ, Roberto. (s.f.) Teorías sobre el campesinado en América latina. Una evaluación crítica.	Realizar la lectura del documento y responder las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>-Cuál es la caracterización que se hace del campesinado?</li> <li>- Cuáles son las tensiones que se presentan entre las diversas concepciones sobre el campesinado?</li> <li>- A manera de síntesis, cuáles son los elementos centrales en la definición del campesinado?</li> </ul> Las respuestas obtenidas deberán ser socializadas en el grupo de estudio en la sesión correspondiente.	

<b>Plan de formación hacia la construcción del proyecto Educativo Campesino (Primera Fase)</b>			
<b>Módulo I</b>			
<b>Educación y Sociedad</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar sobre la importancia estratégica de la educación en la sociedad.</li> <li>- Establecer el sentido de la educación, con un grupo poblacional como el campesinado.</li> </ul>			
<b>Contenidos temáticos</b>	<b>Lecturas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha</b>
El Desarrollo, la Educación y la Sociedad rural.	DOZTHOR, Zurlent. (2004) Nuevas perspectivas sobre el desarrollo.	<p>A partir de la lectura de éste documento, establecer lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que es el desarrollo?</li> <li>-Cuál es el impacto de las políticas del desarrollo en la sociedad latinoamericana, nacional y local?</li> <li>- Qué incidencia tiene el desarrollo en los procesos educativos?</li> <li>- Qué cuestionamientos se realizan al desarrollo desde sus comunidades organizadas y cuáles son las contrapropuestas?</li> </ul>	
	TEUBAL, Miguel. (s.f.) Globalización y nueva ruralidad en América latina.	<p>Luego de realizada la lectura, responder las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué significa la globalización y cuál es la relación con el mundo rural y la política del desarrollo?</li> <li>- Cuáles son los actores que participan del proceso de globalización y sobre qué aspectos centran su atención?</li> <li>- Cuáles son las mercancías más apetecidas en el mercado mundial?</li> <li>- Qué papel juegan las comunidades rurales en este proceso?</li> <li>- Qué implicaciones tiene este proceso para Colombia y para nuestra región?</li> <li>- Como incide este proceso en la educación?</li> </ul>	

<b>Plan de formación hacia la construcción del proyecto Educativo Campesino (Primera Fase)</b>			
<b>Módulo I</b>			
<b>Educación y Sociedad</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar sobre la importancia estratégica de la educación en la sociedad.</li> <li>- Establecer el sentido de la educación, con un grupo poblacional como el campesinado.</li> </ul>			
<b>Contenidos temáticos</b>	<b>Lecturas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha</b>
El Desarrollo, la Educación y la Sociedad rural.	PEREZ, Edelmira. Hacia nueva visión de lo rural.	Divididos en grupos realizar la lectura y responder en plenaria las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qué lineamientos propone la política de desarrollo rural?</li> <li>- En qué se diferencia esta propuesta del desarrollo, de lo que hemos discutido?</li> <li>- Qué se propone para el mundo rural y para la gente campesina, indígena y afrocolombiana?</li> <li>- Qué implicaciones tiene esta noción para la educación ¿</li> <li>- Qué contradicciones presenta con la propuesta del desarrollo y de los planes de vida formulados por comunidades campesinas e indígenas?</li> </ul>	
	ZULETA, Estanislao. (s.f) La educación un campo de combate. En Educación y democracia. Editorial Fundación Estanislao Zuleta	Realizada la lectura,	

Anexo B.

Concreción de las líneas base de la propuesta educativa rural. Elaboró: Jairo Arias Gaviria 2005 y 2006.

<b>Plan de formación hacia la construcción del proyecto Educativo Campesino (Segunda Fase)</b>			
<b>Módulo I</b>			
<b>Identidad y Territorio</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurar la importancia de la educación y su relación con la sociedad y el campesinado.</li> <li>- Establecer el sentido del territorio con la identidad y la función de la educación.</li> </ul>			
<b>Contenidos temáticos</b>	<b>Lecturas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha</b>
Sociedades mayoritarias y territorios culturales	Álvaro Mina Paz. LOS USOS Y FUNCIONES DE LOS TÉRMINOS: lenguaje, identidad y cultura. 2002. Editorial Poemia	- Enfatizar en los aspectos más relevantes:	
		- Caracterizar momentos de distinción entre identidad	
		- Cuáles son los elementos más relevantes del autor	
Educación y Modelos Alternativos	Eduardo Cavaliere. LA IDENTIDAD DEL EDUCADOR. Notas en borrador para discutir alguna posible construcción.	- Cuál es el factor(es) más importante(s) del papel del maestro en la dinámica educativa	
	*DE CHAGRERA A SECRETARIA. Juan Álvaro Echeverri.	- Existe una identidad del educador - Cuáles serían los elementos de aportes de los maestros en el proceso educativo, para inferir la construcción de una identidad educativa.  - Cuál es el sentido más emergente y prioritario para empezar a construir un modelo (propuesta) educativo-con énfasis en lo campesino; sin olvidar el papel pedagógico y didáctico.	

<b>Plan de formación hacia la construcción del proyecto Educativo Campesino (Segunda Fase)</b>			
<b>Módulo I</b>			
<b>Identidad y Territorio</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurar la importancia de la educación y su relación con la sociedad y el campesinado.</li> <li>- Establecer el sentido del territorio con la identidad y la función de la educación.</li> </ul>			
<b>Contenidos temáticos</b>	<b>Lecturas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha</b>
Identidad campesina	Sutti Ortiz. REFLEXIONES SOBRE EL CONCEPTO DE LA "CULTURA CAMPESINA" Y LOS SISTEMAS COGNOSCITIVOS CAMPESINOS*	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Existe una cultura del campesino</li> <li>- Cuáles serían los elementos más sobresalientes para identificar al campesinado</li> <li>- Cuál sería el imaginario que identifica al campesinado en Tierradentro; y cómo se diferencia del resto del campesinado colombiano</li> </ul>	
	Alfonso Múnera. IDENTIDAD CULTURA, ¿qué es el caribe?.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo se constituye el proceso identitario.</li> <li>- cómo se relaciona la cultura con la identidad</li> <li>- se puede hablar de una identidad campesina de Tierradentro o inzaeña</li> </ul>	
El Desarrollo, la Educación y la Sociedad rural.	<p>Marco Raúl Mejía. UN BALANCE LATINOAMERICANO DE LA GLOBALIZACIÓN EN EDUCACIÓN (acercamiento al caso colombiano).</p> <p>Thierry Linch. LA NUEVA CONCEPCIÓN DE LO RURAL Y DEL DESARROLLO RURAL. 2001</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cómo se da el proceso de aplicación mercantilista en la educación</li> <li>- Los cambios y ajustes en educación, producto de la globalización, están marcado por cuáles aspectos</li> <li>- A qué se le denomina nueva ruralidad</li> <li>- Qué elementos destacan la idea de un nuevo desarrollo.</li> <li>- La idea de desarrollo y nueva ruralidad son apenas una nueva concepción o existen visiblemente en Colombia o nuestra región.</li> </ul>	



Plan de formación hacia la construcción del proyecto Educativo Campesino (Segunda Fase)			
Módulo I Identidad y Territorio			
OBJETIVOS:			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instaurar la importancia de la educación y su relación con la sociedad y el campesinado.</li> <li>- Establecer el sentido del territorio con la identidad y la función de la educación.</li> </ul>			
Contenidos temáticos	Lecturas	Actividades	Fecha
	Javier Omar Ruiz. EDUCADORAS Y EDUCADORES POPULARES, identidad masculina y femenina	<ul style="list-style-type: none"> <li>- según la lectura: qué aspectos hacen importante hablar de la identidad de género</li> <li>- existe una identidad educativa masculina frente a una femenina.</li> <li>- Por qué es importante construir una identidad de género.</li> </ul>	
PELICULA	* cuatrocientos golpes.	- Analizar hecho pedagógico	

Propongo además tener en cuenta las siguientes inquietudes y tratar de abordarlas:

1. Cómo es la práctica concreta de la actividad pedagógica en Inzá (qué la hace distinta de otros lugares) presentar argumentos a favor y en contra.
2. Cuáles son las causas sobresalientes del bajo nivel académico y las virtudes curriculares y didácticas presentes en el municipio.
3. Si ya sabemos qué sociedad queremos y cuál tipo de educación se espera; ¿cuál y cómo es la pedagogía que se debe aplicar?
4. En el caso de que la propuesta de educación campesina ya esté identificada desde lo político y lo organizativo, ¿esta debe remplazar la dinámica educativa existente? ¿proponer otro modelo de educación y desarrollarlo? ¿dedicarse a la construcción de lo pedagógico? ¿integrarse al modelo educativo existente, con las particularidades de la región? ¿iniciar con una guía general, de la cual, los participantes de la propuesta transforman sus prácticas educativas de manera paulatina? ¿cuáles otros?

5. Dado que existen instituciones educativas en el municipio, y, de las cuales salen las personas que proponen y podrán en práctica la propuesta educativa campesina; cuál será entonces el nuevo papel de la institución; de no ser así, cuáles serían los factores que ejercen resistencia. Si no es así, dónde y con quienes se inicia la propuesta educativa campesina; además, si en el supuesto de que fuera así: damos por hecho que tenemos la propuesta educativa campesina, esta se desarrolla teniendo nuevos contenidos curriculares, o transformando de alguna manera los existentes de acuerdo a los intereses de la región; se debe iniciar con los colegios que existen, o con alguno de ellos; o por el contrario, se debe iniciar con pequeños ejercicios colectivos e individuales en cada institución de la cual hace parte el maestro que construye la propuesta.
6. La propuesta educativa campesina la desarrolla la ACIT desde sus líderes, si es así cuáles serían las diferencias de una pedagogía y una didáctica con la actividad académica de las instituciones existentes.
7. La propuesta educativa campesina se inicia o culmina con un documento guía, o con una tipo de práctica, metódica, didáctica y pedagógica concreta.

Finalmente sugiero tomar pequeños ejercicios concretos de actividad académica y ponerlos en práctica por tiempos determinados para luego realizar pequeños borradores de experiencias concretas, que a su vez sirvan como implementos para la construcción paulatina de la propuesta, la cual debe ser una construcción permanente; lo que quiero decir es que ya teniendo en claro nuestro sur, habrá que trasegar ese camino con diversas actividades y propuestas que paulatinamente irán llenando nuestras expectativas de una experiencia alternativa sobre la educación

Anexo C.

Hacia la construcción de un modelo educativo rural. Guía de trabajo. Elaboró: Jairo Arias Gaviria. 2008.

<b>Plan de formación hacia la construcción del proyecto Educativo Campesino (Tercera Fase)</b>			
<b>Módulo I REDACCION DE TEXTOS Y MODELO PEDAGÓGICO</b>			
<b>OBJETIVOS:</b>			
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Redactar documento guía de propuesta educativo campesino e intercultural.</li> <li>- Acordar esquema didáctico a las prácticas educativas de Tierradentro.</li> </ul>			
<b>Contenidos temáticos</b>	<b>Lecturas</b>	<b>Actividades</b>	<b>Fecha</b>
de producción y conocimiento modelos pedagógicos	Tomado de García Eduardo y García francisco. CÓMO INVESTIGAR EN EL AULA.	Tomar modelos e iniciar la escritura del documento guía, o los textos guías...  ¿Para qué el modelo educativo y por qué uno nuevo en el municipio.	
Investigación y sistematización experiencias curriculares.	José Darío Herrera. EL AULA COMO TEXTO	Continuación de la redacción del documento.	
	*Freinet (pedagogía)  *Edgar Morin (pensamiento complejo y el método)	¿Cuáles experiencias educativas del municipio y experiencias cercanas, brindan elementos y herramientas para apoyar la construcción del documento?  Sistematizar las experiencias que se consideren necesarias y oportunas	
y legislación educación campesina	Ley general de educación 115, capítulo IV, educación campesina.	Perfilar el documento construido como base para iniciar el segunda modulo (revisiones de forma, estilo)  Diseñar esquema de vacíos presentes en el documento a la hora de dar inicio al segundo módulo	

**Propongo tener en cuenta las siguientes inquietudes y tratar de abordarlas:**

1. Cómo es la práctica concreta de la actividad pedagógica en Inzá (qué la hace distinta de otros lugares) presentar argumentos a favor y en contra.

2. Cuáles son las causas sobresalientes del bajo nivel académico y las virtudes curriculares y didácticas presentes en el municipio (tomar períodos y tiempos específicos) ejemplo. 2000 a 2005 y de allí hasta la actualidad
3. Si ya sabemos que sociedad queremos y cuál tipo de educación se espera; ¿cuál y cómo es la pedagogía que se debe aplicar?
4. En el caso de que la propuesta de educación campesina ya esté identificada desde lo político y lo organizativo, ¿esta debe remplazar la dinámica educativa existente? ¿proponer otro modelo de educación y desarrollarlo? ¿dedicarse a la construcción de lo pedagógico? ¿integrarse al modelo educativo existente con las particularidades de la región? ¿iniciar con una guía general de la cual los participantes de la propuesta transforman sus prácticas educativas de manera paulatina? ¿cuáles otros?
5. Dado que existen instituciones educativas en el municipio, y, de ellas salen las personas que proponen y, pondrán en práctica la propuesta educativa campesina; cuál será entonces el nuevo papel de la institución; de no ser así, cuáles serían los factores que ejercen resistencia. Si no es así, ¿dónde y con quienes se inicia la propuesta educativa campesina? además, si en el supuesto de que fuera así: damos por hecho que tenemos la propuesta educativa campesina. ¿Esta se desarrolla teniendo nuevos contenidos curriculares? o transformando de alguna manera los existentes de acuerdo a los intereses de la región; ¿se debe iniciar con los colegios que existen?, o con alguno de ellos; con los que acepten la propuesta, o por el contrario, se debe iniciar con pequeños ejercicios colectivos e individuales en cada institución de la cual hace parte el maestro que construye la propuesta.
6. La propuesta educativa campesina la desarrolla la ACIT desde sus líderes, si es así ¿cuáles serían las diferencias de una pedagogía y una didáctica con la actividad académica de las instituciones existentes?
7. La propuesta educativa campesina se inicia o culmina con un documento guía, o con un tipo de práctica metódica, con una didáctica y una pedagogía concreta. ¿Qué la hace diferente de otros lugares y otras propuestas?

Finalmente, sugiero tomar pequeños ejercicios concretos de actividad académica y ponerlos en práctica por tiempos determinados para luego realizar pequeños borradores de experiencias concretas, que a su vez sirvan como implementos para la construcción paulatina de la propuesta, la cual debe ser una construcción permanente; lo que quiero decir es que ya teniendo en claro nuestro sur, habrá que trasegar ese camino con diversas actividades y propuestas que paulatinamente irán llenando nuestras expectativas de una forma alternativa sobre la educación. En otras palabras, no se puede esperar que una vez esté la propuesta (documento) esta cambie nuestras prácticas educativas y por ende la educación en el municipio. Por el contrario, quizá los pequeños intentos que iniciemos, en un tiempo no determinado, –ojalá corto- serán la base de la propuesta que se quiere. De todas maneras el punto de partida será el trabajo constante y la formulación de unas páginas que nos permitan servir de guía.

Por último, propongo que este capítulo se construya como un ejercicio de investigación colectivo, tendiendo como base las lecturas recomendadas, más las que cada uno pueda sugerir. Hay que tener en cuenta que la propuesta pedagógica es una puesta por arriesgar sobre una actividad diaria; la cual no tienes un referente ya dado para poner en marcha; la otra forma es tomar un modelo ya existente y ponerlo en práctica de la forma más similar... cuál es el nuestro....; en toces una meta es poder tener un documento producto de la investigación conjunta, y el resultado final, discutir las formas, modelos y

métodos dispuestos para dar cuenta del proceso del conocimiento y aplicarlos a una práctica pedagógica de nuestra región... parece sencillo....

### **ASPECTOS PARA TENER EN CUENTA EN LA SOCIALIZACIÓN Y EL MEJORAMIENTO DE LA PROPUETA.**

1. Presentar en distintas comunidades e instituciones La formulación del camino metodológico para la construcción del Proyecto Educativo.
2. Promoción entre las comunidades educativas de la necesidad de construir proyecto educativo regional e intercultural.
3. Importancia de la educación en el territorio, qué debería cambiar.
4. Tensiones entre comunidades indígenas y campesinas y el papel de la escuela y de los docentes en esa relación
5. Compromiso frente a la formulación de proyecto educativo por parte de organizaciones y comunidades
6. Recolectar Narraciones de las experiencias pedagógicas de los docentes
7. Construir Documentos de caracterización de las instituciones educativas.
8. implementar Memorias de los procesos curriculares de las distintas áreas curriculares de cada institución

Estas informaciones, producto de la socialización y de la retroalimentación de saberes y conocimientos, puede ser el sustento investigativo, reflexivo y crítico para ajustar la Propuestas educativa pedagógicas una vez ya esté en marcha.

#### **Observaciones:**

Las lecturas propuestas en la tercera fase, no son de estricto cumplimiento, allí pueden cambiarse, o simplemente no leerse; pero si se debe realizar las actividades de manera rigurosa. Recordemos que el objetivo principal es tener por escrito la propuesta de educación. Además considero que es necesario abordar la escritura del documento a partir de las preguntas e interrogantes mencionados, fuera de las distintas inquietudes que cada uno de los integrantes ha expresado y reformule.

## Bibliografía

- Alain, T. (1997). *Podemos Vivir Juntos*. D.F, México. Fondo de Cultura Económica.
- Aline, H. (1987). *La educación en Colombia, 1918-1957, una historia social, económica y política*. Bogotá, Colombia. Fondo editorial Cerec.
- Apple, M. (1979). *Ideología y currículo* (trad. Rafael, L.) Madrid, España. Akal.
- Apple, M. (1997). *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en la educación*. Barcelona, España. Paidós.
- Asociación Campesina De Inzá Tierradentro (ACIT) (2004) "Plan de desarrollo Campesino". Colombia, Cauca. ACIT.
- Escobar, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? *En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- Bauman, Z. (2010). *Identidad, Conversaciones con Benedetto Vecchi*. Buenos Aires, Argentina. Losada.
- Basil, B. (1990) *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá, Colombia. Griot.
- Borda, F. (1978). El problema de cómo investigar la realidad para transformarla. Federación para el Análisis de la realidad Colombiana (FUNDABCO). Bogotá, Colombia. Recuperado en: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/pela/pl-000411.pdf>
- Candela, A. (1995). Transformaciones del conocimiento científico en el aula. En: "La Escuela Cotidiana". D.F, México. Fondo de Cultura Económica.
- Canclini, G. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados, Mapa de la Interculturalidad*. Barcelona, España. Gedisa, S.A.
- Corte Constitucional De Colombia (2012) Sentencia T-763. Recuperado en : <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2012/T-763-12.htm>
- Dussel, E. (1973) *América Latina, Dependencia y liberación*, Buenos Aires, Argentina. Clacso.
- Hernández, R. (s.f.) (1993-4). Teorías sobre el campesinado en América latina: una evaluación crítica. *Revista chilena de antropología*, No 12. Pp. 179- 200. Universidad de Chile. Recuperado en file:///C:/Users/Jairo/Downloads/17606-51926-1-PB.pdf
- Herrera, M., Pinilla, A., Sauza M. (2003). *La identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales. Colombia: 1900-1950*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá.

- Lander, E. (Comp) (2011) *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires, Argentina. Clacso.
- Lefebvre, H. (1974) *La Construcción del Espacio*. 49, rue Héricart – 75015, Paris, Francia. Difusión: Económica. 4ª Edición. Anthropos.
- Londoño, M., y Mejía J. (2010). *El discurso de una ética católica modernizada. El caso del programa acción cultural popular. 1947-1958*. Tesis de Maestría. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.
- Machado, A. (2002). *De la estructura agraria al sistema agroindustrial*. Bogotá, Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- Ministerio De Educación Nacional. (1995) Decreto 804 de 1995. Reglamentario del título III capítulo 3º de la ley 115 de educación para grupos étnicos. Recuperado en <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1377>
- Moya, C. (2001). *Visión Panorámica del Contexto*. En: *Lenguaje y Cognición*. Bogotá, Colombia. Instituto Caro y Cuervo.
- Núñez, J. (2005). *Una pedagogía de los saberes campesinos*. Caracas Venezuela. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio.
- Núñez, J. (2008, Mayo-Agosto). “Prácticas sociales campesinas: saber local y educación rural” *Redalyc, Investigación y Postgrado* Vol. 23, núm.2 pp 45-88. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65815752003>.
- Ortiz, Ch., Jaime N., Diéz, L. F., Fabio, B, (1987). *Educación Rural en Colombia*. Bogotá, Colombia. FES.
- Ortiz, S. (1979). *Reflexiones sobre el concepto de la cultura campesina y los Sistemas cognoscitivos campesinos*. En *Campesinos y Sociedad*. Shanin, T. (Comp). D.F, México. Fondo de Cultura Económica.
- Perfeti, M. (2003) “Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia” CRECE. Recuperado de [http://www.red-ler.org/estudio\\_educacion\\_poblacion\\_rural\\_colombia.pdf](http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf)
- Pérez, E. (2001) “Hacia una nueva visión de lo rural” *En Pensando el Desarrollo Rural* Parte I. recuperado en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100929011414/2perez.pdf>
- Pinilla, A., Herrera, M., Suaza, L. (2003). *La construcción de la nación colombiana en los textos escolares de ciencias sociales de la primera mitad del siglo XX*. En: XII Congreso de Historia de Colombia, Popayán.
- Pintos, J. (1995) *Orden social e imaginarios sociales. Una propuesta de investigación*. España: Papers n° 45. Recuperado en: <http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25267/58550>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), (2011). Colombia Rural. Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano. Bogotá, Colombia.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y américa latina, En: La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos, Aires. Argentina. Clacso.
- Ramos, R., y Romero, J. (1993). La crisis del modelo de crecimiento y las nuevas funciones del medio rural, en el Desarrollo Rural. Anda luz a las Puertas del siglo XXI. Congresos y Jornadas. Andalucía, España.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2005). Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia. Popayán, Colombia. Universidad del Cauca.
- Sandoval, R. (1996). Escuela y modernidad en Colombia. Bogotá, Colombia. Tercer mundo.
- Da Silva, T. (1997). Descolonizar el Currículo: estrategias para una pedagogía crítica (dos o tres comentarios sobre el texto de Michael Apple) En Cultura, Política y Currículo. Ensayos sobre la crisis de la educación pública. Buenos Aires, Argentina. Losada.
- Stuart, H. (1993). Community, Nation, Cultural Studies "In Identity. Rutherford. London. Johnathan.
- Tomasevski, C. (2005). Estado del derecho a la educación en Colombia. Informe de la Comisión Nacional de seguimiento a las recomendaciones de la Relatora especial de Naciones Unidas para el Derecho a la educación. Recuperado en <http://152.92.152.60/web/olped/documentos/0986.pdf>
- Wallerstein, I. (1996) Abrir las ciencias sociales. Madrid, España. Siglo XXI.
- Zemelman, H. (2010) Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible. En: Polis, revista de la universidad bolivariana. Vol 9, No 27, P 355-366. Recuperado en <http://es.scribd.com/doc/213241313/Zemelman-Hugo-Sujeto-y-Subjetividad>