

RURALIZACIÓN DEL SABER: RETOS EPISTÉMICOS EN LA ESCUELA RURAL. EL CASO PUERTO QUINCHANA

KNOWLEDGE RURALIZATION: EPISTEMIC CHALLENGES IN THE RURAL SCHOOL. THE PUERTO QUINCHANA CASE

Diego Fernando Camelo Perdomo*

Recibido: Marzo 15, 2021

Aceptado: Abril 28, 2022

Tipo de Artículo: Reflexión no derivada de investigación

* Magister y especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, (Colombia). Miembro del grupo de investigación: *Agroecologías, Ambientes y Ruralidades* adscrito a la Universidad del Tolima, (Colombia).
difecape@hotmail.com
0000-0003-3068-1997

Resumen: En el presente artículo se exponen los elementos teóricos y prácticos de una experiencia pedagógica llamada *Ruralización del saber* llevada a cabo en la institución educativa “Puerto Quinchana”, ubicada en el municipio de San Agustín (Huila, Colombia). La tesis de la propuesta consiste en concatenar el contexto circunstancial donde habita la comunidad educativa con las disposiciones pedagógicas estatales, como un insumo para el desarrollo de competencias situadas. La ruralización operaría a modo de contextualización del *saber* y del *hacer* haciendo que el ser del sujeto, en este caso, del estudiante y del docente, sea artífice de sí mismo, lo cual sólo es posible dentro de estas relaciones y no fuera de ella (*estar*).

Palabras clave: saber, ruralización, competencias, territorio, Quinchana.

Cómo citar este artículo:
Camelo, P. D. (2022). Ruralización del Saber: Retos epistémicos en la escuela rural. El caso Puerto Quinchana. *Revista PACA* 12, pp. 147-160

Abstract: This article presents the theoretical and practical elements of a pedagogical experience denominated *Ruralization of knowledge* implemented in the educational institution “Puerto Quinchana” located in the municipality of San Agustín (Huila, Colombia). The thesis of the proposal consists of connecting the circumstantial context where the educational community lives with the state pedagogical dispositions, situating it as an input for the development of situated competences. Ruralization would operate as a way of contextualization of *knowing* and *making* the being of the subject, in this case, of the student and the teacher, to be the architect of himself, which is only possible within these relationships and not outside of it (*being*).

Keywords: Knowledge, ruralization, competencias, territory, Quinchana.

Introducción

Con el ánimo de afinar el propósito de este trabajo se propone iniciar con las siguientes inquietudes. ¿Qué hacer para que la población estudiantil de lejanos sectores rurales del departamento del Huila deleve el reto para que niños y niñas sean cada vez lo más inteligentes posible? ¿Es ella, la población, la que en últimas debe mostrarse o es, por el contrario, el maestro quien debe desear saberlo? Dicho esto, el objetivo del siguiente artículo es presentar un esbozo inicial de una propuesta pedagógica desarrollada en la Institución Educativa “Puerto Quinchana” (San Agustín-Huila) durante el año 2017, según la cual el contexto rural, siendo articulado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se constituye en un insumo teórico-práctico para el desarrollo de habilidades de pensamiento.

Se afirmará que, en el intento por deconstruir la noción de *competencia* establecida por el Ministerio de Educación, el saber en contexto debe trascender los parámetros dualistas representados en el *saber* y en el *hacer* y que el contexto no sólo se refiere a la situación en que se enmarca una información que ha sido objeto de estudio. Es menester, pues, forjar un desplazamiento del contexto situacional de la información al contexto circunstancial de la vivencia. Este tránsito es lo que aquí se ha denominado *ruralización del saber*.

Uno de los requisitos para lograr este cometido es hacer una recategorización del concepto *territorio*, y para ello nos apoyaremos en algunas claves que ofrece el pensador colombiano Arturo Escobar en sus obras. Luego, se sostendrá que la ruralización no debe ser entendida como una suerte de “antiurbanismo” pedagógico, sino como un intento para que en las relaciones de enseñanza sean implementadas las circunstancias más inmediatas para el desarrollo de habilidades. Pero esto no se efectúa de manera aislada. Posteriormente, se expondrá la práctica de la minga como una estrategia didáctica de aprendizaje contextual, en la que el trabajo orgánico y articulado posibilita entreteter intenciones comunes a partir de focalizaciones diferentes. Por último, se presentarán algunas consideraciones finales sobre la pertinencia de esta propuesta en áreas del saber curricular como las Ciencias Sociales.

El caso Puerto Quinchana

Algunos investigadores coinciden en suponer que ciertas zonas del Macizo Colombiano han funcionado como un dispositivo de movilidad tanto demográfica como comercial entre diversas localidades, tal y como lo demuestra Repizo (1977) en un artículo titulado *El camino Nacional de las Papas o el Letrero*, en el que, haciendo alusión a fuentes de cronistas e historiadores de mediados del siglo XVIII como el caso de las descripciones de Fray Juan de Santa Gertrudis en su obra *Maravillas de la Naturaleza*, afirma que la importancia de dicho camino radicaba en el transporte de minerales como el oro y la plata, entre otros productos de Almaguer a San Agustín y Timaná, sin necesidad de ir por Popayán (Repizo, 1977).

Es mediante este camino, y debido a la confluencia comercial, por donde la Vereda de Quinchana empieza a ser colonizada por inmigrantes procedentes de los departamentos del Cauca y Nariño. La razón de esta migración la expone Gómez (2012) en un artículo titulado *Los últimos hallazgos arqueológicos de San Agustín*, en el que sostiene que los inmigrantes “en su mayoría pertenecientes a los antiguos resguardos indígenas fueron sometidos al proceso de extinción sistemática, lo que provocó a la postre el desahucio de una masa de desposeídos que buscaron mejores condiciones de vida y subsistencia en esta vertiente del páramo” (Duque, 2012, p. 6). Si bien es cierto que, a principios del siglo XX, se efectuaron algunos arribos de colonos al territorio de Quinchana, es a partir de la década de los treinta cuando se consolida la colonización usando el camino de *Las Papas*. Sin embargo, cabe aclarar que, según lo afirmado por el citado arqueólogo, antes de efectuarse el proceso de colonización moderna, este territorio fue ocupado por la tribu quinchana, nombre del cual es tomado para nombrar la vereda. Una de las primeras pesquisas sobre esta tribu fue registrada en un informe elaborado por Durán de Gómez, quien en 1980 hace alusión al hallazgo de una tumba encontrada por unos guaqueros en 1937¹. Pero si la colonización moderna se consolida en épocas posteriores, eso significa que debieron haber encontrado comunidades indígenas a su llegada. De ser así, ¿entonces cuál fue el destino de estos pobladores indígenas? Para responder a esta inquietud, Duque propone la siguiente hipótesis:

1 Sobre el hallazgo de tales tumbas, véase (Duque, 2012).

Posiblemente las persecuciones y traslados en masa puestos en práctica por los españoles en las épocas de la Conquista y Colonia, los trabajos forzados, las difíciles condiciones de vida motivada por las excesivas cargas del régimen tributario de ese entonces y el descuido y extinción de los resguardos y repartimientos, exterminaron por completo la población indígena de Quinchana, cuya comarca quedó prácticamente abandonada por muchos años, hasta que migraciones modernas se empeñaron en poblar nuevamente esta zona, asiento antiguo de remotas civilizaciones, cubiertas hoy en día con la maraña de una vegetación virgen (Duque, 2012, p. 8).

La descripción propuesta por Duque puede encontrar fundamento en una razón con la que coincide con Repizo (1977). Se trata, precisamente de la poca – o acaso nula- alusión de las crónicas sobre la conquista y la colonia en relación con esta población indígena. Tras la llegada de los colonos, como se anotaba en líneas atrás, las condiciones de higiene no fueron las más óptimas para consolidar el asentamiento humano. Al respecto, Duque continúa dando pistas sobre el modo en que se configuró el proceso de población: “entre las enfermedades más frecuentes se cuentan las afecciones al pecho, el paludismo, la anemia y las demás propias del trópico” (Duque, 2012, p. 7). Las condiciones de poca higiene se constituían en foco de infecciones y epidemias cuyos efectos estaban representados en la elevación de la tasa de mortalidad. La carencia de espacios de reservas orgánicas, desagües y demás aumentaban las posibilidades de contagio y proliferación de enfermedades. Así, las condiciones de poca higiene pronto empiezan a afectar en una escala de peligrosidad: “Cuentan los habitantes de la vega de Quinchana, que hace más de diez años fue azotada la población por una epidemia de tifo, que llevó a la tumba a muchos colonos y redujo su número en más de la mitad” (ibidem). Resulta curioso notar que fueron a estas vicisitudes a las cuales los antiguos pobladores de Quinchana respondieron de una manera tan estratégica. Así lo sostienen Llanos & Durán (1983), quienes en su investigación *Asentamientos prehispánicos de Quinchana*, San Agustín parece demostrar que “las pautas de asentamiento [son] respuestas históricas de los pobladores prehispánicos, a los determinantes físicos, climáticos y biológicos” (Llanos & Durán, 1983, p. 11). La manera como construyeron las casas en terrazas habitables, elevadas y redondeadas, con fogones y varias áreas exteriores para las actividades diarias (Drennan, 1986, p. 79), denotan una suerte de control sobre el espacio de circulación e interacción. Sin embargo, estos cambios obedecen a lo que Llanos y Durán (1983) llamaron pautas de asentamiento.

La Vereda de Puerto Quinchana, ubicada a un poco más de 25 kilómetros del casco urbano municipio de San Agustín, al sur del departamento del Huila, de la que se dice ser el primer asentamiento humano sobre el Macizo Colombiano, está custodiada en medio de las cordilleras Central y Oriental. A ella se llega por caminos destapados, delineando cuidadosamente el marco de altas y encumbradas montañas. Mientras se desciende o se asciende se logra entrever el río de La Magdalena, cuyo nacimiento se encuentra en la laguna que lleva su nombre y a la que se llega mediante un camino por crestas pedregosas. Este camino es el que se conoce como el Camino Nacional, carretera que fue hecha a pica y pala en 1962 por tramos medidos y a cuyos trabajadores se les pagaba con herramientas y en pocas ocasiones con efectivo. La importancia de este camino, más allá de ser la única arteria vial que comunica con el municipio de San Agustín, radica en que posibilita la comunicación con el departamento del Cauca, de donde se traían productos tales como la papa, la cebolla y los quesos, y el Ecuador, país del cual se traía mercancía como zapatos, ropa y alpargates de cabuya.

En el caso urbano de esta vereda se encuentra la Institución Educativa que lleva el mismo nombre “Puerto Quinchana”, cuya primera estructura física fue construida en 1934 con materiales como el bahareque; el techo era de hoja de caña y astilla. Durante la primera mitad del siglo XX, la población estudiantil constaba de 40 estudiantes para una sola maestra. Años más tarde, la cobertura se amplió pasando a ser 75, haciendo necesaria la presencia de una maestra más. Un testimonio de uno de los estudiantes de aquel entonces atestigua algunas prácticas de disciplinización del cuerpo a través del castigo físico como estímulo – ¿o acaso represión? - para el aprendizaje: “antes los profesores eran bravos. La profesora María Antonia Forero nos daba juete, porque no aprendíamos. Ella leía y nos preguntaba acerca de lo que había leído y como nosotros no entendíamos, sacaba el juete y nos daba. Después ya estudiábamos con la señorita Emilia Gómez que ya manejaba a 85 niños ella sola y hasta grado quinto porque no había más” (Recopilado por Muñoz, 2008, p. 230).

Con una población estudiantil de no más de 70 estudiantes, esta institución rural ha unido esfuerzos entre padres de familia y maestros a fin de mantener el funcionamiento y atención escolar, pasando por vicisitudes como lo es el aspecto de la cobertura. Es así como en

respuesta a este desafío se han tenido que fusionar dos grados en un solo salón de clase. Situación que, sin lugar a dudas, afecta profundamente las mediaciones tanto pedagógicas como didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, esta eventualidad no ha sido suficiente para socavar el trabajo de los docentes. Amparados bajo la convicción de que los retos en materia de educación están encaminados al desarrollo de habilidades del pensamiento y la formación de una ciudadanía crítica, se cree que la implementación de algunas estrategias pedagógicas ha hecho que los procesos de enseñanza y aprendizaje logren adquirir un valor significativo para la vida de los estudiantes, ya que comprueban y evidencian la aplicabilidad del saber en el hacer dentro de su estar. ¿Cómo llegar a esto? ¿Cuáles son los alcances y los retos a los que se enfrenta? ¿Qué injerencia tiene el concepto de territorio en ella? ¿De qué modo opera el proceso de conceptualización sobre el territorio en la implementación de esta estrategia?

Ruralización: La experiencia

152

Una de las inquietudes que han nutrido la situación alrededor de la escuela rural en esta parte del departamento es: ¿Qué se puede hacer para que los estudiantes *sepan hacer* con lo que *saben*? A pesar de la carga retórica que pueda tener esta pregunta, en ella se encuentran las palabras clave de toda esta propuesta: hacer y saber. Esto, desde luego, conllevó a pensar el concepto de competencia, el cual, en opinión del suscrito, ha decaído en un cliché academicista y al que urge desnaturalizar. A lo mejor, lo aquí expuesto procure apuntar a ello. Retomando la finalidad sugerida del presente, es posible que las palabras *saber* y *hacer* pretendan excluir a una tercera que se encuentra de modo implícito en el enunciado: el *ser*. Es este trípode conceptual sobre el cual se apoya la idea de que es “imposible entender la utilidad de algo que aprendo, sin antes entender la situación donde pueda usarla”.

No obstante, la ya citada definición de competencia ofrecida por el Ministerio de Educación, según la cual esta consiste en *saber hacer en contexto*, permite señalar un primer paso en la inquietud del qué hacer para poder saber. Consiste en marcar un cuarto concepto: el *estar*. ¿De qué manera se entrelaza este cuádruple? ¿Hay una suerte de jerarquía en su implementación? En respuesta a estos cuestionamientos hay que afirmar que no existe *una* determinada manera en que estos cuatro elementos

intervengan en el proceso de aprendizaje, ya que opera como un dispositivo, es decir, unas imbricaciones, cruces, continuidades y discontinuidades en la práctica de aprender. En este sentido, no habría necesidad de hablar de que esta experiencia pedagógica contenga algún grado de novedad. No hay nada nuevo en ello. Lo que se describe es la manera en que estas relaciones (discursivas) emergen en el proceso de aprendizaje.

Para entender de manera más efectiva los alcances de ella, habría que precisar brevemente los conceptos que conforman el cuádruple mencionado en renglones atrás. Se entenderá el *ser*, no como un abstracto meramente ontológico, sino como el resultado de unas relaciones entre sujetos. El *ser*, en tanto derivación de una concatenación subjetiva, no se define *en-sí-misma*. En este sentido, el estudiante no *es* tal por quien dice él mismo de sí, sino por lo que las relaciones en la escuela hacen de él. Por su parte, el *saber* se entenderá como un conjunto de elementos discursivos de aquello que se hace, y sobre el cual un sujeto posa para hablar de las cosas y de las acciones que se hacen con las cosas. El *hacer* son las acciones por medio de las cuales el saber se transforma en otras formaciones discursivas, es decir, en nuevos saberes si se prefiere. El *hacer*, entonces, involucra ciertas técnicas o modos de hacer el saber. Por otro lado, el estar se entiende como una condición histórica y circunstancial del sujeto que puede ser entendida bajo la premisa: “Soy en tanto que *estoy*”. El sujeto se ubica dentro de unas situaciones que se entrelazan formando un tejido histórico que lo determina en escalas y modos de estar. Esta condición subjetiva no es plana. Se presenta con las más variadas aristas, espacios diversos y de diversas tonalidades. Este *estar* constituye, por consiguiente, el contexto o la situación frente y en la cual el sujeto deberá *ser-haciendo-con-el-saber*.

A tenor de lo anterior, estos elementos discursivos se entrelazan formando una red de relaciones entre lo que se hace con lo que se sabe, se sabe acerca de dónde se está y, de este modo, poder ser. El uso del saber en el contexto donde se sitúa el sujeto posibilita un actuar más eficiente. Por esta razón, de lo que se trata es de conectar el *saber-hacer* con el *estar*, y así el *ser* se configurará de manera más armoniosa. Así las cosas, estas imbricaciones no buscan que el *ser* del estudiante se defina por sí mismo; todo lo contrario, este se constituye a partir del saber y de las acciones que se realicen con él. El saber y las prácticas epistémicas atraviesan los procesos de subjetividad en la escuela.

Dicho esto, la ruralización del saber que se propone consiste en una estrategia de articulación entre la práctica del aprendizaje con esta red de relaciones. La ruralización operaría a modo de contextualización del saber y el hacer (estar), permitiendo que el ser del sujeto, en este caso, del estudiante, sea artífice de sí mismo, lo cual sólo es posible dentro de estas relaciones y no fuera de ella. Dicho esto, el sentido que debe adjudicársele a esta noción debe estar desmarcada de una eventual apología de la dicotomía entre lo rural y lo urbano situándolos en polos opuestos y/o en extremos. Poco, o mejor, en nada contribuye tal disyuntiva en una propuesta pedagógica como lo que aquí se está procurando exponer². En esta dirección, se podría decir que la ruralización del saber es un dispositivo de subjetivación en cuanto a que es gracias a la red de relaciones entre el saber, el hacer y el estar como se constituye el sujeto.

Ruralización y territorio

El territorio como lugar simbólico

Escobar (2014) realiza un análisis de lo que se dispuso llamar la *problematización de las identidades nacionales* y el surgimiento del conocimiento de las identidades campesinas en América Latina, el cual hacía parte de la inserción teórico-política al problema sobre la vida (*bios*). De hecho, en el arribo conceptual que realiza Escobar sobre territorio se apoya en las ideas de Walter Porto, para quien el problema del territorio en América Latina se produce gracias al movimiento de los grupos sociales de indígenas y campesinos de diferentes países latinoamericanos (Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú) quienes ponen sobre el debate tanto teórico como político la tierra y el territorio durante las décadas de los ochenta y noventa. Durante este tiempo, dichos grupos empezaron movilizarse en las ciudades sentando posturas críticas alrededor de temas como el poder, el Estado, las identidades y la naturaleza. En este contexto es cuando el movimiento social tanto indígena y campesino, entre otros, se

2 De hecho, esta propuesta busca, en cierto modo, deconstruir la visión dualista del aprendizaje basada en los principios del *saber* y del *hacer*. La inserción del *ser* y del *estar* propende por trasladar la radicalización del proceso de la enseñanza-aprendizaje en las relaciones y no en los sujetos. De ahí que introducir el contexto o las circunstancias donde se lleva a cabo el proceso implica desplazar la mirada ya no solamente en el estudiante como sujeto participante en el proceso, sino en la relación con su situación. Esto va de la mano con la tesis del diseño como práctica situada de Escobar (2016).

robustece tanto política como epistemológicamente. Evidencia de ello es cuando analiza la relación entre dignidad y territorio en la cual se señala que, al no existir unas mínimas condiciones materiales y culturales para la protección de la vida, la dignidad no sería posible (Escobar, 2014, p. 84). Así las cosas, Escobar, continuando de la mano de Porto, hace la distinción entre territorio, territorialización y territorialidad, así:

El territorio es una categoría *densa* [*espessa*, en el texto original en portugués] que presupone un espacio geográfico que es apropiado, y ese proceso de apropiación —territorialización— crea las condiciones [*enseja*] para las identidades —territorialidades— las cuales están inscritas en procesos, siendo por tanto dinámicas y cambiantes, materializando en cada momento un determinado orden, una determinada configuración territorial, una topología social (Porto, 2002. Citado por Escolar, 2014, p. 91).

En palabras del pensador colombiano, el territorio es “material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo es un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología”” (Escobar, 2014, p. 91). Ahora bien, ¿puede, en este sentido, hablarse de modo proporcional de territorio como lugar? Para Escobar (2000) la categoría de *lugar* se define como una experiencia de una localidad específica con algún grado de enraizamiento, linderos y conexión con la vida diaria, aunque su identidad sea producto de un proceso de construcción permanente y nunca fija (p. 113). La indagación en torno al lugar y el territorio se debe básicamente a que históricamente ha prevalecido el dominio de hablar sobre el espacio y no del lugar. Esta hegemonía ha hecho parte de un dispositivo epistemológico fomentado por el colonialismo occidental.

La cultura, según esto, se ha construido mediante proceso abstractos donde se centran en la formación del capital y el Estado, in-visibilizando las formas diferentes de pensar lo local (Escobar, 2000, p. 116; 2013, p. 14).

Esta sería una de las razones por las cuales pensar el lugar-territorio es preponderante para analizar aspectos como el desarrollo, la cultura y el medio ambiente. De acuerdo con lo dicho por Escobar, el riesgo de no pensar el lugar sería una consecuencia de la asimetría entre lo global y lo local. Lo interesante de la observación del pensador colombiano es que no cae en esencialismos y, por el contrario, advierte que el lugar puede

incluso tener sus propias formas de opresión; son históricos y su conexión al mundo se debe a las relaciones de poder (Escobar, 1999, pp. 276-286; 2000, p. 129). Por otro lado, el conocimiento local no está exento tampoco de dominios u opresiones. Defenderlo implica, entonces, un trabajo político y epistemológico. En vez de preguntar sobre los cambios que se dan en los lugares, habría que, a contrapelo de esto, indagar más bien sobre cuáles son las nuevas formas de pensar el mundo que emergen de lugares como producto de encuentros y relaciones sociales (Escobar, 2000, p. 130). Y es hacia allá donde la propuesta de la ruralización del saber apunta precisamente.

La ruralización: saber-hacer-en-el-estar-para-ser

En la búsqueda por encontrar un escenario convergente entre el territorio y la ruralización, se ha considerado necesario acudir a otros sedimentos conceptuales sobre esta categoría que procuren afinar su comprensión. Retomando las palabras de Escobar en torno a la territorialización, al definirla como un proceso de apropiación de un espacio geográfico, se dirá que hay una débil coincidencia frente a lo expuesto sobre la ruralización. En efecto, ella es también un proceso, pero no tanto de apropiación sino de conexión, de relacionamiento, a modo de un circuito donde se entrelazan el saber, el hacer, el ser y el estar, conformando así un tejido a partir del cual se operan procesos de subjetivación. En una perspectiva puntual, la ruralización del saber se evidencia dentro de un proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje donde funcionan los elementos ya nombrados sin una jerarquía predeterminada. Es por eso que al *ruralizar* un saber no basta con sustituir los planes curriculares con contenidos rurales en términos de agricultura, economía campesina, conocimiento del territorio y demás. Allende a esto, se trata de que el estudiante aprenda a saber utilizar sus insumos más próximos, partiendo de sus circunstancias inmediatas, como, por ejemplo, de sus saberes locales, de sus dinámicas económicas del territorio y que pueda desarrollar habilidades no sólo intelectuales sino lingüísticas. La pregunta por el territorio, por lo que se ha hecho en él, se ha dicho de él, se ha pensado sobre él, contribuye poderosamente en al saber-hacer-en-el-estar.

Minga de pensamiento: expresión de ruralización

Un proceso que hace posible mostrar una suerte de ruralización del saber es la articulación de la estandarización curricular con propuestas de aula, tal como se ha podido hacer en la Institución Educativa Puerto Quinchana – Sede Puerto Quinchana, con los estudiantes de los grados 6° y 7° en el área de Ciencias Sociales, en la que se ha tenido en cuenta la propuesta curricular de los módulos de la post-primaria presentada por el M.E.N., para quien la educación en la zona rural es un asunto vital para el desarrollo del país, razón por la cual los Planes de Educación Rural (PER) han venido adquiriendo relevancia en la agenda estatal.

A medida en que se ha ido trabajando en aras de aprender hacer con el saber, se busca la oportunidad de entablar una articulación con el conocimiento local del territorio donde los estudiantes habitan. Superando la ya usada estrategia de focalizar topográficamente el territorio (la cual, es necesaria), se han propiciado oportunidades en las que los estudiantes tienen la posibilidad de ir “en rescate” de saberes locales de territorialización de la vereda como, por ejemplo, modos de vida, prácticas comerciales, costumbres culturales, episodios de violencia, etc. Sobre este último aspecto, el de la violencia, los estudiantes hicieron un ejercicio de reivindicación de saberes en torno a las prácticas de violencia acaecidas en el territorio veredal. Para ello, fue necesario que entablaran diálogos con ancianos y mayores del sector, hecho que resultó ser fundamental para lo que se vendría, ya que muchas iniciativas propuestas por los mismos estudiantes se fueron consolidando a lo largo del segundo semestre del año 2017.

El plan curricular se convertiría en adelante tan sólo en un referente direccional del aprendizaje, pues el saber se empezaría a fraguar a través de las comprensiones de estos relatos orales, que luego fue necesario sistematizarlos en archivos. Esta fue la segunda etapa de este ejercicio de ruralización del saber, pues implicaba habilidades del lenguaje para expresar de manera escrita lo que otros decían sobre un evento histórico. Se hizo necesario reforzar hábitos de lectura y escritura, como también comprensión y argumentación. Como tercera etapa, una vez sistematizados estos saberes orales, se pasó a la socialización de estos discursos a manera de foros de discusión, ya que cada quién podía ser libre de dar su apreciación sobre lo realizado por el estudiante. Como cuarta etapa, se llevó a cabo un intento de cartografía acerca del fenómeno de

la violencia haciendo una ubicación cronológica de algunos hechos que marcaron fisuras históricas en el territorio veredal. Por último, retomando la recolección de datos como resultado del diálogo con abuelos(as) y mayores(as), los estudiantes se animaron a crear sus propias narrativas en las que abordaron ciertas inquietudes relacionadas con episodios concretos. Algunas de tales inquietudes fueron, por ejemplo: ¿Por qué nuestros padres no lograron terminar sus estudios? ¿Cómo se vivió la violencia en nuestra vereda?, entre otras quizás un poco sugerentes. El nombre de este conjunto de etapas fue el de *Plateando mi memoria*, ya que se trataba de la elaboración de un producto escrito donde los estudiantes, partiendo de las preguntas ya mencionadas, realizaran una especie de “recuperación” de saberes locales en torno a las disputas en términos sociales y educativos por parte de pobladores. Su nombre se debe a la emulación la práctica agrícola de la limpieza de la raíz alrededor de los árboles que han sido cultivados y, en este sentido, se trataba de “limpiar” las raíces históricas de lo vivido, ya que los resultados fueron obtenidos realizando entrevistas a sus abuelos y padres.

En la actualidad, los estudiantes se han animado a digitalizar y crear sus propios archivos para compilarlos en un solo trabajo colaborativo. Y es aquí cuando nace la iniciativa de definirlo, precisarlo, identificarlo como *Minga de Pensamiento*. Se ha de entender como *Minga* una práctica en la que se opta por negar el trabajo solitario y aislado y se elige la articulación de sujetos cuyas voluntades se entretajan en una compleja red de poder colectivo, donde se concatenan intenciones comunes a fin de lograr consolidar puntos convergentes dentro de la divergencia. En este sentido, la práctica de la *Minga* ha sido ejercida como estrategia comunitaria en los sectores rurales e indígenas con la intención de trabajar mancomunadamente frente a situaciones que se presenten dentro de sus tierras y territorios. No obstante, dicha práctica ha sido adoptada por la movilización social en diversas regiones³ como un mecanismo

3 De acuerdo con Raizal. *Centro de Pensamiento Latinoamericano* (2010) “la Minga nace de distintos procesos de movilizaciones regionales de la década del 1990, de los Consejos Campesinos, los Encuentros Populares y el Parlamento Indígena y Popular de los primeros años de nuestra década. [...] De este modo la Minga se convierte en referente de movilización social en la última década, retomando la dinámica y la fuerza de las movilizaciones regionales de los 90, para enriquecer la propuesta de autonomía de los pueblos y articular la vitalidad de las clases y sectores” (Raizal, 2010, p. 5).

de organización para las reivindicaciones por las cuales apelan. En esta dirección, Rozental (2009) afirma que la Minga es una práctica ancestral de los pueblos indígenas de los Andes donde se trabaja para lograr un propósito común, de modo que “las Mingas no tienen dueños. Son de los colectivos que participan en ellas, cuya remuneración es el objetivo logrado y, sobre todo, el compartir en comunidad” (Rozental, 2009, p. 51).

Consideraciones finales

La vereda Puerto Quinchana, lugar donde se encuentra ubicada la Institución Educativa en la que se ha llevado a cabo este estudio, no se ha visto exenta de haber sido incluida en el fenómeno de la violencia. Episodios bélicos quedaron en la retina de cientos de niños que hoy por hoy gozan ya de la mayoría de edad. El conflicto armado interno que padece el país se constituye, sin lugar a duda alguna, en el principal problema de la esfera social y económica de esta zona, la cual, si bien es cierto su ubicación topográfica la hace merecedora de especial atención por sus accidentes geográficos, otrora fue también una zona estratégica para el control ejercido por grupos insurgentes. Así, dicho conflicto, el desplazamiento forzoso, los índices de pobreza, entre otras variables, hacen que la caracterización del sistema educativo en Colombia integre una serie de aspectos que nutren el análisis coyuntural en el marco de los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas y colegios situados en esta zona rural.

Esto permitiría medir el grado de intervención por parte de las instituciones educativas con el entorno social de la región, sin necesidad de limitar su alcance crítico al sistema de producción del país. Es claro que no se puede negar que la educación para la población rural en los planes nacionales de desarrollo ha venido involucrándose en las políticas estatales de manera contundente a partir de 1996, año en el que se intenta equilibrar las necesidades del sector rural y otros escenarios de producción. Surge así el PER (Proyecto Educación para el sector Rural) como una estrategia para tomar a la educación como un instrumento de cualificación de mano de obra mediante la tecnificación rural. Y es este uno de aspectos que se procura criticar con propuestas como la ruralización del saber, pues yendo más allá de esta tecnificación (sólo el saber-hacer), lo que se busca es demostrar que esta techné por sí sola no basta; se requiere que la articulación con el “estar” participe de esta relación.

Si se habla de “novedad” en una experiencia como la aquí descrita, implica necesariamente suponer una suerte de “antigüedad”. Sin caer en este tipo de ambigüedades binarias, lo que se pretende es demostrar el modo en que funciona este mecanismo de saber. No hay jerarquías, sólo surgen conforme a las circunstancias presentes.

Referencias Bibliográficas

- Duque, L. (12 de 03 de 2012). Los últimos hallazgos de San Agustín. Recupera de [https://www.icanh.gov.co/recursos_user//ICANH%20PORTAL/SUBDIRECCI%C3%93N%20CIENT%C3%8DFICA/ANTROPOLOGIA/Revista%20del%20instituto%20etnol%C3%B3gico%20nacional/05%20Los%20%C3%BAltimos%20hallazgos%20arqueol%C3%B3gicos%20de%20San%20Agust%C3%ADn\(1\).pdf](https://www.icanh.gov.co/recursos_user//ICANH%20PORTAL/SUBDIRECCI%C3%93N%20CIENT%C3%8DFICA/ANTROPOLOGIA/Revista%20del%20instituto%20etnol%C3%B3gico%20nacional/05%20Los%20%C3%BAltimos%20hallazgos%20arqueol%C3%B3gicos%20de%20San%20Agust%C3%ADn(1).pdf) (10/02/2021).
- Escobar, A. (1999). *El fin del salvaje: naturaleza, cultura y política en la antropología contemporánea*. Bogotá: Cerec; Ican.
- _____ (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o postdesarrollo? En Lander, E. *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- _____ (2013). Cultura y diferencia: la ontología política del campo de cultura y desarrollo. *Economía colombiana*, No. 340, 9-20.
- _____ (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: Unaula.
- _____ (2016). *Autonomía y diseño: La realización de lo comunal*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Muñoz, Y. (2008). Conociendo a Quinchana. En *Erradicación de cultivos ilícitos: Preferimos la paz y el desarrollo sostenible*. Bogotá: Cenasel. Acompañamiento Social.
- Raizal, Centro de pensamiento. (2010). *Cartilla Minga*. Bogotá: Inédito.
- Rozental, M. (2009). ¿Qué palabra camina la Minga? En *Revista Deslinde*, No. 45, noviembre-diciembre. Bogotá.