



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

CREER

**Campeinado y reconocimiento
de las experiencias de educación rural**

Jorge Posada Escobar
Luisa Ramírez Cuervo
Laura Valentina Amado Ochoa
Laura Marcela García Salamanca



CREER

**Campesinado y
reconocimiento de las
experiencias de educación
rural**

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Posada Escobar, Jorge, autor

Crear: campesinado y reconocimiento de las experiencias en educación rural / Jorge Posada Escobar [y otros tres]. -- Bogotá: Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2024.

340 páginas.

Incluye datos curriculares de los autores -- Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo.

ISBN 978-958-5198-34-0

1. Educación rural - Investigaciones - Colombia 2. Educación superior - Colombia 3. Escuelas de agronomía 4. Campesinos - Educación 5. Política educativa - Colombia I. Ramírez Cuervo, Luisa, autora II. Amado Ochoa, Laura Valentina, autora III. García Salamanca, Laura Marcela, autora

CDD: 378.0091734 ed. 23

CO-BoBN- 00322

Primera Edición, 2024

© Jorge Posada Escobar, Luisa Ramírez Cuervo, Laura Valentina Amado Ochoa, Laura Marcela García Salamanca

© Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Carrera 13 No. 38- 29, Edificio San Juan, noveno piso

selloeditorial@unicolmayor.edu.co

www.unicolmayor.edu.co

Diseño de portada, diagramación e impresión: Imageprinting SAS

Corrección de Estilo: Image Printing SAS

Bogotá, Colombia, 2024

ISBN: 978-958-5198-34-0

El contenido de esta obra está protegido por las leyes y tratados internacionales en materias del Derecho de autor. Queda prohibida su reproducción total o parcial por cualquier medio impreso o digital conocido o por conocer sin contar con la previa autorización de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca.

CREER

Campesinado y reconocimiento de las experiencias de educación rural

Jorge Posada Escobar

Luisa Ramírez Cuervo

Laura Valentina Amado Ochoa

Laura Marcela García Salamanca



UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA

SELLO EDITORIAL

Campesinado y **R**econocimiento de las **E**xperiencias de **E**ducación **R**ural

Estado del arte producto del proyecto de investigación:
“Construcción participativa de un programa curricular
de educación superior rural de base agroecológica como
alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo”. SUE,
Sistema Universitario Estatal Bogotá

Universidades participantes del proyecto:

Universidad Nacional Pedagógica de Colombia

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Universidad Nacional de Colombia

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Universidad Militar Nueva Granada

Índice

1. Introducción	13
Preguntas orientadoras	14
Elementos metodológicos	15
Conceptos claves para la descripción y análisis de las experiencias de educación rural superior y experiencias de educación rural y escuelas agroecológicas: principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas	17
2. Experiencias de educación rural y educación campesina	27
2.1. Experiencias de educación rural superior	27
2.1.1. <i>Experiencias internacionales de educación rural superior</i>	27
2.1.1.1. La experiencia de la educación del campo de Brasil	27
2.1.1.2. Universidad de la Tierra, Oaxaca, México	55
2.1.1.3. Análisis comparativo Escuela Del campo de Brasil y Universidad de la Tierra de Oaxaca, México	65
2.1.2. <i>Experiencias de educación rural superior en Colombia</i>	68
2.1.2.1. La Universidad Campesina Asopricor - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá	68
2.1.2.2. Proyecto Utopía: modelo de educación superior rural para la paz y el posconflicto	78
2.1.2.3. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia	88
2.1.2.4. Análisis comparativo de las experiencias de ASOPRICOR, el Proyecto Utopía y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra	96
2.2. Experiencias nacionales, escuelas agroecológicas y escuelas campesinas	100

2.2.1. <i>Las “escuelas agroambientales” del Comité de Integración del Macizo Colombiano (Cima)</i>	113
2.2.2. <i>Escuela Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame</i>	128
2.2.3. <i>Ialas: Las escuelas de formación en agroecología, La Vía Campesina</i>	137
2.2.4. <i>Escuela Itinerante Afronortecaucana</i>	151
2.2.5. <i>Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por alternancia (Colombia, Ecuador, Perú)</i>	163
2.2.6. <i>Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo</i>	171
2.2.7. <i>Análisis comparativo de experiencias de escuelas agroecológicas y campesinas nacionales</i>	180
2.3. <i>Otras experiencias de Educación Rural</i>	189
2.3.1. <i>Fundación para la aplicación y enseñanza de las ciencias (Fundaec), Sistema de Aprendizaje Tutorial (Sat) y el Centro Universitario de Bienestar Rural (Cubr)</i>	189
2.3.2. <i>Escuela Granja Agroecológica S.O.S Armero Guayabal</i>	205
2.4. <i>Análisis de las experiencias</i>	211
3. Situación de la educación rural	215
3.1. <i>La educación rural para el desarrollo (desarrollismo) del campo, llevar la educación urbana al campo</i>	215
3.2. <i>Educación rural y desarrollo humano</i>	227
3.3. <i>Educación rural antecedentes (Programa de Educación Rural Fase I y II) y el “Postconflicto”</i>	235
3.4. <i>La educación rural, “el problema no es apenas la conectividad”</i>	240
3.5. <i>La educación rural, el arraigo al territorio, las culturas campesinas y las vías alternas al desarrollo</i>	243

3.6. Síntesis del análisis de documentos que tratan sobre la situación de la educación rural en Colombia	253
4. Análisis de políticas de educación rural, análisis de políticas de educación superior rural	261
4.1. Presentación y análisis del documento de política el campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz misión para la transformación del campo (Departamento Nacional de Planeación, 2015)	261
4.2. Presentación y análisis del Plan Especial de Educación Rural (Peer) hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (Ministerio de Educación Nacional –MEN, 2018).	280
4.3. Presentación y análisis del Plan Rural de Educación Superior, estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial, (Ministerio de Educación Nacional –MEN, 2018).	301
4.4. Presentación y análisis del apartado de educación del Plan de Desarrollo Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 pacto por Colombia pacto por la equidad (Departamento Nacional de Planeación, 2018)	321

Nota de Autores:

Creemos en el campo, en lo que se construye y permite en relación con la Madre Tierra. Creemos en aquellos que consolidan sus apuestas en la enseñanza de la ruralidad. Creemos en aquellos sueños posibles que se cosechan día a día de la mano de jóvenes, profesores, investigadores, familias y comunidades rurales. Creemos en el potencial que hay en la educación rural y sus apuestas transformadoras. Por ello, con la esperanza, continuamos en la labor de seguir trabajando en perspectiva emancipadora de la educación superior para hacerla verdaderamente universal, donde todos tengan cabida para la construcción de mundos posibles.

Agradecimientos:

Al campo y sus maravillosas comunidades, especialmente al Distrito de Riego El Triángulo Tolima. A los jóvenes de las diferentes regiones, a los líderes y lideresas de la región del El Triángulo, a los grupos de investigación, semilleros de investigación, estudiantes y a los docentes Alvaro Acevedo, Alvaro Acero, Myriam Gutierrez, Alonso Correa y Sandra Pulido de las Universidades Públicas de Bogotá que hicieron parte del proyecto de investigación SUE “Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo”. A todos aquellos que en el ejercicio pedagógico transforman los territorios desde el cuidado y la reivindicación de educación como derechos fundamentales.



1. Introducción

En este documento se presenta un balance y análisis documental (estado del arte) sobre: 1) Experiencias de educación rural superior. 2) Experiencias de educación y escuelas agroecológicas. 3) Situación de la educación rural en Colombia. 4) Políticas para la educación rural en Colombia en los últimos 10 años.

Esta revisión documental se realiza en el marco de la investigación desarrollada por el Sistema Universitario Estatal – Bogotá (Universidad Nacional de Colombia, Universidad Militar Nueva Granada, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca): “Construcción participativa de un programa curricular de educación superior rural de base agroecológica como alternativa al desarrollo territorial en el pos-acuerdo”, con el fin de realizar una reflexión que pueda aportar principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas para la construcción de programas educativos y procesos productivos de base agroecológica para la región del Distrito de Riego del Triángulo del Tolima (DRTT).

De acuerdo a Paramo (2011) “el estado del arte es un tipo de investigación documental” (p. 202); de ahí que se

entienda como un ejercicio de investigación que da cuenta de un campo de conocimiento sobre la producción realizada en un espacio y tiempo determinados. Por consiguiente, se asume como una práctica de investigación, cuyo objetivo consiste en identificar y comprender el campo de conocimiento relacionado con la educación rural y la educación rural superior en Colombia.

Por su parte, Calvo, Gloria y Castro, Yolanda (1995) creen que la importancia de un estado del arte se relaciona con la identificación de los problemas, los enfoques y las perspectivas, así como a los vacíos existentes respecto al estudio de un tema determinado. Además, es un medio de difusión y comprensión de los aspectos centrales de dicho tema. Según estas investigadoras, los estados del arte son investigaciones sobre otros estudios y reflexiones, se requiere, por tanto, un trabajo interpretativo hermenéutico. Los estados del arte pueden generar una síntesis de gran parte de lo que se ha documentado sobre un tema.

Preguntas orientadoras

Para realizar la búsqueda documental, organización, sistematización y análisis, se toman en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Qué experiencias de educación rural superior se están realizando en Brasil, México y Colombia en los últimos 10 años? (Que puedan aportar principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas para la construcción de programas educativos y procesos productivos de base agroecológica para el DRTT).
- ¿Qué experiencias de educación rural se han desarrollado en Colombia?

-
- ¿Qué investigaciones, estudios, reflexiones sobre las problemáticas de la educación rural se han realizado en Colombia en los últimos 10 años? (De los que se puedan derivar elementos de diagnóstico o de propuestas para la educación rural)
 - ¿Qué políticas para la educación rural superior se han dado en Colombia en los últimos 10 años?

Elementos metodológicos

El estudio se desarrolló con un enfoque de carácter hermenéutico crítico y utilizó básicamente técnicas de análisis documental. El trabajo se desarrolló en cuatro fases:

- **Primera fase:** El primer proceso de esta etapa corresponde a la preparación, la cual se define como: “la identificación y selección del área o del tema que será investigado, lo que incluye definir el objeto de investigación, las áreas temáticas comprendidas en el tema central, el lenguaje básico y común que se va a utilizar” (Londoño et al., 2016, p. 48).

En esta fase se realizó la recolección de información, levantamiento inicial de la base documental. (Tesis, investigaciones, libros, páginas Web, documentos de políticas, documentos, folletos, artículos de revistas de ciencias sociales, humanas, ciencias agrarias y educación que hayan acopiado y/o fomentado la producción en este campo del saber).

- **Segunda fase:** es una etapa descriptiva-analítica-interpretativa: “comprende la lectura y análisis de la información e implica una revisión cuidadosa y detallada de cada uno de los documentos recopilados, así como una decodificación de los documentos seleccionados” (Paramo, 2011, p. 200).

Como resultado inicial del proceso exploratorio y de búsqueda de información se realizaron listados de documentos y se clasificaron de acuerdo al tipo de material: libros, artículos de revistas, tesis, páginas Web, documentos de trabajo, y otros, los cuales constituyen el soporte sobre el cual se elabora la investigación documental.

Un proceso clave de esta etapa es la descripción analítica, que se refiere a “extraer de las unidades de análisis el material documental, los datos pertinentes y someterlos a un proceso de revisión, reseña y descripción” (Londoño et al., 2016, p. 49).

Se realizó una serie de actividades como la elaboración de fichas, resúmenes. Se procedió al tratamiento de la información: organización de la información por subtemas, análisis e interpretación de las experiencias, de la situación de la educación rural y de las políticas para la educación rural.

En esta etapa se clasifica la información bajo 4 aspectos: experiencias de educación rural superior, experiencias de educación y escuelas agroecológicas, situación de la educación rural en Colombia, análisis de las políticas de educación rural y análisis de las políticas de educación rural superior en Colombia en los últimos 10 años.

El último proceso de la etapa descriptiva-analítica-interpretativa corresponde a la interpretación la cual consiste en “proceder al análisis de los documentos por áreas temáticas de manera integrada, lo que permite ampliar el horizonte del estudio por unidades de análisis y proporcionar datos nuevos que sean integrativos y se presenten a manera de núcleos temáticos” (Londoño et al., 2016, p. 50). La documentación recolectada se organiza bajo los cuatro ejes temáticos anteriormente mencionados, con el fin de darle consistencia temática a la investigación documental.

Para el análisis de las experiencias de educación superior rural y las experiencias de educación rural y escuelas agroecológicas se tuvieron en cuenta las preguntas y los referentes conceptuales acerca de currículo y propuestas curriculares, los principios o fundamentos de una propuesta curricular, propuestas curriculares y estrategias metodológicas.

- **Tercera fase:** en esta etapa se realiza la socialización de los avances para discutir los desarrollos, explorar y profundizar los análisis e interpretación de la información.
- **Cuarta fase:** Elaboración de síntesis interpretativas, elaboración del informe final. En esta fase se realizó un artículo y un documento general de informe.

Conceptos claves para la descripción y análisis de las experiencias de educación rural superior y experiencias de educación rural y escuelas agroecológicas: principios, propuestas curriculares, estrategias metodológicas

Se hace referencia a principios como los fundamentos teóricos de las experiencias analizadas; estos tienen que ver con las concepciones acerca de los sujetos y las sujetas que se buscan formar, a las concepciones de sociedad que se proponen contribuir a crear con su trabajo educativo, a los fundamentos epistemológicos (sobre el conocimiento, sobre la relación de los sujetos con el saber), o a las concepciones metodológicas generales en que fundamentan su propuesta educativa, a los autores y autoras que los inspiran, a las teorías o modelos pedagógicos generales en los que inscriben sus propuestas educativas (Flórez, 1994).

Los principios también pueden incluir, en el caso específico de la educación rural, las ideas acerca de la ruralidad, del campo, de los y las campesinas, a la lectura que se hace

de las problemáticas de la ruralidad y la educación rural. Los principios de una experiencia educativa pueden ser disciplinares, sociopolíticos, filosóficos y /o pedagógicos.

Cuando se habla de un programa curricular tenemos que referirnos al concepto de currículo: “es un término que genera mucha controversia, su significado tiene un carácter polisémico que admite numerosas y diferenciadas definiciones determinadas generalmente por las perspectivas sociales, políticas, históricas, antropológicas, epistemológicas y educativas”. (Caicedo y Calderón, 2016, p. 58).

Para Angulo (1994):

El concepto de “currículo” es, probablemente, uno de los más controvertidos de todos los que normalmente se encuentran en cualquier análisis disciplinar de la educación desde que en 1918 apareció dando nombre al libro de Bobita Te Curricular. Los intentos que hasta ahora se han llevado a cabo para sistematizar su sentido nos han devuelto un considerable amasijo de concepciones y acepciones en pugna, cada una de ellas, como afirma Tañer y Tañer (1975), portadora de una visión socio-política específica sobre la educación, así como del conocimiento, del cambio social en general, del estudiante, y, por supuesto, de la escuela (p. 17).

Agendo (1986) considera que es un proceso de selección cultural de los contenidos y objetivos, no es obra del azar, ni una actividad inocente, sino que está influido por las perspectivas y valores de quienes realizan este proceso.

El concepto de currículo que expresa McCutcheon citado por Cherryholmes (1987) quien recogió la idea de Zais (1976) propone que los estudiantes tienen oportunidad de aprender en la escuela de manera explícita, implícita y nula. Por su parte, Alicia de Alba (1998) entiende por currículo:

(...) la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales- formales y procesuales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currículos en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación (p. 59).

Según Stenhouse (1987) un currículo es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (p. 29). Y según Coll (1992):

(...) entendemos el currículo como el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y estilos para los profesores que tienen la responsabilidad directa de su ejecución. Para ello el currículo proporciona informaciones concretas sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar (pp. 31-32).

Pensamos el currículo como política cultural (Lopes y Macedo, 2011) porque "el currículo es el resultado de una selección de cultura y es un campo conflictivo de producción cultural, de enfrentamientos entre sujetos, conceptos de conocimiento, formas de entender y construir el mundo". (p.188)

Para Silva (2006):

El currículo es el espacio donde se concentran y se desdobl原因 las luchas en torno de los diferentes significados sobre lo social y sobre lo político. Es por medio del currículo, concebido como elemento discursivo de la política educativa, que los diferentes grupos sociales, especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su proyecto social, su “verdad”. (p.45)

Las reflexiones de Silva resultan útiles para pensar como muchos currículos están pensados desde epistemologías que incluyen unos determinados saberes y conocimientos, pero también, excluyen los saberes, los conocimientos y las experiencias y prácticas de los “otros”. Desde la perspectiva de Teresa Sans (2010):

El currículo universitario implica también una selección de la cultura (conocimientos, habilidades, valores, actitudes, sentimientos) que tiene un carácter intencionado y que responde también a determinantes políticos. Su finalidad es potenciar la formación de un profesional con un alto nivel científico técnico y con una formación humanista que propicie su participación como agente de desarrollo y transformación social.

El currículo en las Instituciones de Educación Superior constituye una propuesta educativa que surge y se desarrolla en condiciones sociales concretas que lo determinan. Tiene por tanto un carácter contextualizado que le imprime un sello particular y limita su extrapolación a otros contextos diferentes. Responde a los requerimientos que la época, el tipo de sociedad, país y región reclama a las universidades en cuanto a la formación de los recursos humanos profesionales necesarios para el desarrollo social. Implica una construcción, una propuesta y una praxis que se sustenta en supuestos epistemológicos, sociales, psicológicos y pedagógicos que deben

quedar claramente explicitados por la institución educativa (Sanz, 2010, p. 20).

Teniendo en cuenta estos aspectos se considera el currículo como un proyecto de formación y un proceso de realización a través de una serie estructurada y ordenada de contenidos y experiencias de aprendizaje, articulados en forma de propuesta político-educativa que propugnan diversos sectores sociales interesados en un tipo de educación particular, con la finalidad de producir aprendizajes que se traduzcan en formas de pensar, sentir, valorar y actuar frente a los problemas complejos que plantea la vida social y laboral en un país determinado.

Se entiende el currículo como una propuesta de formación de sujetos en situaciones históricas y sociales a fin de responder a las necesidades educativas de las personas, de los grupos sociales y de las comunidades. Cuando indagamos y nos proponemos construir una propuesta curricular de educación superior nos preguntamos por qué saberes (selección cultural), conocimientos, habilidades, competencias, valores se buscan enseñar, aprender, en función del aporte al buen vivir de las comunidades indígenas y campesinas que ocupen el territorio pluricultural del Distrito de Riego el Triángulo del Tolima (DRTT).

Una propuesta curricular supone un proceso colectivo de reflexión continua, de elaboración de hipótesis de trabajo y de toma de decisiones sobre la formación profesional: programa curricular o carrera profesional, componentes de la formación, saberes, disciplinas y teorías involucradas en la formación, campos de actuación profesional sobre la realidad social, ambiental, cultural y política.

La construcción de un programa curricular no es asunto que se reduce a lo técnico, es ante todo una cuestión epistemológica, y de opciones pedagógicas y políticas. La construcción de un programa curricular, al concebirlo más

como proceso que como producto estático, se ubica en una dimensión socio temporal, requiere de una serie de decisiones y procesos investigativos y participativos, en los que es posible identificar diversos planos y momentos. Ello implica que no puede pensarse en elementos curriculares en abstracto y que una propuesta debe siempre ser repensada en cada caso particular.

Alba (1997) señala:

El proceso de determinación curricular, el cual consiste en la definición de los rasgos centrales y estructurantes de un currículo, se genera y desarrolla en el ámbito social amplio y se articula con los proyectos político-sociales que en éste contienden (p. 29).

En relación a las estrategias metodológicas, sobre esto, también se ve importante hacer algunas aclaraciones conceptuales y delimitar el asunto de lo que se trata. García y Cañal (1995) señalan las limitaciones y ambigüedades del concepto de metodologías, el cual se ha definido de manera etérea y de forma polisémica. Reconocen que para comprender este concepto es necesario enmarcar la reflexión en los problemas de cómo enseñar y cómo propiciar el aprendizaje, y por tanto se requieren caracterizaciones/descripciones de las distintas formas de enseñanza presentes en las prácticas pedagógicas/educativas y en las propuestas o proyectos educativos. García y Cañal (1995) definen la estrategia metodológica como:

(...) un sistema peculiar constituido por unos determinados tipos de enseñanza que se relacionan entre sí mediante unos esquemas organizativos característicos, cada estrategia está definida por los tipos de actividades que incluye y por el esquema organizativo que regula relaciones entre las actividades (p. 6)

Finalmente, para Londoño y Calvache, (2010):

Se entiende por estrategia, en general, toda aquella actividad conscientemente planeada para lograr un fin, o como una meta o un plan que integra los principales objetivos, políticas y sucesión de acciones de una organización en un todo coherente, cuya implementación va a depender, entre otros factores, de la habilidad y actitud del maestro, el tipo de contenidos que se desea desarrollar, las características del grupo, el número de estudiantes en el aula, el diseño de la sala de clases, la filosofía educativa, el tiempo del cual se dispone para cubrir una temática, la intencionalidad prevista de aprendizaje, el clima organizacional y comunicacional generado en el aula.

Las estrategias se circunscriben a consideraciones teóricas, a finalidades u objetivos, a secuencias de la acción en el proceso, a la adaptación en el contexto, a los agentes involucrados, a la eficacia pretendida de los resultados (pp. 24-25)

Para el análisis de las experiencias se asumen las estrategias metodológicas como las concepciones generales acerca de cómo se busca que los estudiantes o participantes en los procesos educativos logren aprendizajes, puedan intercambiar saberes, conocimientos y también mejoren las habilidades y se fortalezcan y construyan valores; es, por tanto, el conjunto de actividades que sirven para propiciar el aprendizaje de los participantes en los procesos de formación.

Es claro que estas metodologías no se reducen a asuntos técnicos o recetas, sino que siempre se derivan de los fundamentos pedagógicos y teóricos de las experiencias y propuestas pedagógicas y educativas; entre estos fundamentos por lo general están unos propósitos generales, una visión de los sujetos y las sujetas que se contribuye a formar, de las concepciones acerca de la realidad social, de los saberes y de los conocimientos que se buscan generar o

ayudar a construir. También estas metodologías dependen de los contextos educativos, de las etapas de los procesos educativos, y de las interacciones que se buscan generar. Esta investigación no da cuenta de cada una de las actividades que contiene una estrategia metodológica, sino que averigua las principales estrategias generales que utilizan y que proponen usar las experiencias analizadas.

Referencias bibliográficas

- Angulo, J. (1994). ¿A qué llamamos currículum? En: H. Angulo y, N. Blanco (Eds.). *Teoría y Desarrollo del Currículum* (pp. 17 - 30). Ediciones Aljibe.
- Caicedo, J. y Calderón, J. (2016). Currículo: en búsqueda de precisiones conceptuales. *Revista Educación & Pensamiento*. 23(23).57-76.
- Calvo, G. y Castro, Y. (1995). *La Familia en Colombia un estado del arte de la investigación 1980-1994*. Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Casarini M. (2013) *Teoría y diseño del currículo*. Trillas.
- Coll, C. (1992). *Psicología y currículum, Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Ediciones Paidós.
- Cherryholmes, C. (1987). Un proyecto social para el currículo: Perspectivas postestructurales. *Revista de Educación*, (282), 31-60.
- De Alba, A. (1997). *El Currículum universitario. De cara al nuevo milenio*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Flórez, R. (1994). *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Mc Graw Hill.

García, J. y Cañal, P. (1995). ¿Cómo enseñar? Hacia una definición de las estrategias de enseñanza por investigación. *Revista Investigación en la escuela*. (25). 5-16.

Londoño, O., Maldonado, L., y Calderón, L. (2016). *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Network of Knowledge.

Londoño, P. y Calvache, J. (2010). Las estrategias de enseñanza: aproximación teórico-conceptual. En: F. Vásquez. (Ed.) *Estrategias de enseñanza Investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. (pp. 11-32.) Universidad de la Salle y Institución Educativa CESMAG.

Lopes, A. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, (26), 109-118.

Lopes, A. y Macedo, E. (2011). *Teorías de Currículo*. Cortez.

Magendzo, A. (1986): *Curriculum y Cultura en América Latina*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Paramo, P. (2011). *La investigación en ciencias sociales* (Primera). Universidad Piloto de Colombia.

Sanz, T. (2003). El currículum. Su conceptualización. En: M. González, A. Hernández, H. Hernández y T. Sanz, *Curriculum y formación profesional*. (pp. 7-25) Universidad de la Habana.

Sanz, F. (1996). Currículum y formación de personas adultas. En: F. Sanz, y M. Sarrate. *Educación a los Adultos para la sociedad actual: Problemas, Métodos y Técnicas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid.

Silva, T. (2006). *O currículo como fetiche. A poética e a política do texto curricular*. Autêntica.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Ediciones Morata.



2. Experiencias de educación rural y educación campesina

2.1. Experiencias de educación rural superior

A continuación, se presentarán cinco experiencias de educación superior rural, dos internacionales (Brasil y México) y tres de Colombia.

2.1.1 Experiencias internacionales de educación rural superior

2.1.1.1 La experiencia de la Educación del Campo de Brasil

La experiencia de Educación del Campo de Brasil está documentada en artículos de revista, gran cantidad de tesis de doctorado y libros. Por ejemplo, en el artículo “Educação do campo: contribuições para o estado da arte da produção científica (2007-2015)”, Gonçalves y Hayashi (2016) afirman que la producción científica sobre la Educación del Campo presenta una agenda de investigaciones

académicas consolidada en artículos científicos disponibles en las bibliotecas electrónicas, en este aparte se tendrán en cuenta solo algunos elementos de la cantidad de producción académica al respecto.

Para la descripción y análisis de esta experiencia se consideraron los siguientes aspectos: la situación de la Educación del Campo en Brasil, la lucha por el reconocimiento de una educación diferente, historia de la experiencia de Educación del Campo de Brasil; propuesta curricular, principios y estrategias metodológicas en la formación de los educadores del campo.

Bicalho (2017) en su artículo “Historia de la educación del campo en Brasil: El protagonismo de los movimientos sociales”, afirma que:

En los últimos años, se han identificado muchas prácticas educativas en todas las regiones de Brasil, originadas al interior de las organizaciones y movimientos sociales del campo. Con el objetivo de garantizar la educación básica en las comunidades rurales y también formar cuadros dirigentes, muchas de estas acciones, aunque aisladas, tuvieron resultados concretos y sirvieron para evitar la inhibición de los movimientos y organizaciones sociales. Presionado por la masa popular, le correspondía al Estado reconocer estas experiencias y desarrollar políticas públicas específicas para el campo, de modo que las prácticas educativas antes mencionadas fueran expandidas y reconocidas por la sociedad. En este escenario, el Programa Nacional de Educación sobre Reforma Agraria (Pronera) fue fundamental para promover mejoras en la vida de la comunidad rural, en particular, su contribución a la formación de docentes para el campo y la relevancia de dicha política pública en el siglo XXI (p. 211).

El artículo de Bicalho inicia con un diagnóstico de la educación rural en Brasil. A partir de los problemas señalados

en este diagnóstico, plantea la necesidad de la educación del campo.

La Educación del Campo en Brasil es el fruto de las luchas sociales de los trabajadores del campo en Brasil, esto ha permitido algunos logros a nivel de las políticas públicas y de la legislación.

Según Bicalho:

Durante siglos, la formación dirigida a las clases populares rurales se ha relacionado con un modelo “importado” de educación urbana. Los valores presentes en el entorno rural, en comparación con el espacio urbano, fueron tratados con negligencia, subordinación e inferioridad. En un campo estigmatizado por la sociedad brasileña, los prejuicios y los estereotipos se multiplicaban a diario.

En la situación actual, los movimientos sociales sostienen que el campo es más que una concentración espacial geográfica. Es el escenario de una serie de luchas y enfrentamientos políticos. Es el punto de partida para una serie de reflexiones sociales. Es un espacio culturalmente único, con tradiciones, místicas y costumbres singulares.

Se constata la insuficiencia de la extensión de la escuela urbana al campo (p. 212).

Bicalho plantea estos otros elementos como diagnóstico crítico de lo que ha sido la Educación del Campo en Brasil lo siguiente:

La educación rural ha sido históricamente marginada en la construcción de políticas públicas. Incontables veces tratadas como una política compensatoria.

Rara vez han sido objeto de investigación en el espacio académico o en la formulación de currículos en diferentes niveles

y modalidades de enseñanza. En este escenario de exclusión, la educación para la gente del campo se basa en discursos, identidades, perfiles y currículos, esencialmente marcado por connotaciones urbanas. Los currículos generalmente están dislocados de las necesidades locales y regionales.

En vista de este escenario, es posible percibir que, históricamente, las políticas públicas para la llamada “educación rural” se han relacionado con proyectos de ruralidad conservadores y tradicionales para el país.

Podemos ver que la educación rural sigue siendo una realidad, incluso ante los considerables avances en el concepto de educación del campo. Esta educación permanece al servicio de los agronegocios, terratenientes, agroquímicos, transgénicos y exportaciones. Su prioridad es el fortalecimiento de la mecanización y la inserción del control químico en las culturas, en detrimento de las condiciones de vida de hombres y mujeres en el campo (Martins como se citó en Bicalho, 2017, pp. 213-214).

Para Bicalho la educación rural en Brasil no ha tenido en cuenta las características y las identidades de los sujetos del campo:

Se ha dado una falta de consideración de las historias, sueños, deseos, límites y posibilidades de la gente del campo. En este contexto, las políticas de educación pública implementadas en áreas rurales no han podido monitorear las especificidades regionales, geográficas e históricas del campo, además de la formación necesaria que cumple con las demandas de esta realidad.

Como podemos ver, la historia de la educación rural en Brasil estuvo marcada, profundamente, por el abandono y los escollos del poder público (p. 215).

De igual forma, da Silva Ramos y Silva Cunha (2018) en el artículo “Políticas de currículo para as escolas do Campo: entre negociações e articulações políticas”, afirman que la educación rural impuesta es:

(...) un sistema de formación compuesto por fragmentos de la educación urbana ‘importada’ para el medio rural, en la mayoría de las veces de forma precaria en cuanto a su organización y pautadas por procesos de homogenización. Ese modelo de educación fue marcado por una concepción que retrataba el campo a partir de una visión estereotipada, repleta de preconceitos y de otras connotaciones que históricamente, fijaba el campo como espacio inferior comparado al espacio urbano (p. 872).

La disputa epistémico-política

Bicalho (2017) muestra como los movimientos sociales de trabajadores del campo enfatizaron en el término “campo”, para estos movimientos un elemento de su lucha consistió en hacer que este término fuera adoptado por los organismos gubernamentales y en sus políticas educativas públicas.

Históricamente, nos dimos cuenta de que la creación del concepto de educación escolar en las zonas rurales estaba vinculada a la educación “en” el campo, descontextualizada, elitista y ofrecida a una minoría de la población brasileña.

Romper con educación rural es una de las prioridades de la educación del campo. El cambio en la comprensión de este concepto refleja mucho más que una simple nomenclatura. Es inevitablemente el resultado de una mirada políticamente respaldada en la búsqueda de los derechos sociales y en temas relacionados con la defensa de la educación

politécnica (Caldart, 2015), agroecología (Altieri, 2014), agricultura orgánica, reforma agraria, soberanía alimentaria, entre otros aspectos.

Fernandes y Molina, (2005) defienden el campo como un espacio de particularidades y matrices culturales. Este campo está lleno de posibilidades políticas, formación crítica, resistencia, mística, identidades, historias y producción de las condiciones de la existencia social. Estas acciones pueden ayudar a superar la visión tradicional del imaginario social del jeca-tatu y del campo como un espacio atrasado y subdesarrollado (p. 212).

Barbosa (2017) y otros investigadores de la experiencia de Educación del Campo de Brasil coinciden en señalar que la creación de la Educación del Campo, es resultado de una lucha social, pero también una lucha epistémico política:

El constructo epistémico-político de la educación del campo, así como los conceptos derivados de él, permite a los movimientos sociales del campo consolidar una subjetividad política impregnada por la conciencia de clase, que legitima su propia racionalidad, de lectura e interpretación de la realidad vivida, desde una posición crítica y política. Por esta razón, el concepto de Educación del Campo conlleva un profundo significado epistémico que expresa y nutre un léxico teórico-político propio de la elaboración teórica que emerge de la lucha social. Es un concepto que asume un papel estratégico en la defensa de un proyecto de desarrollo sociocultural y político para el campo brasileño, además de conformarse como una resistencia lingüística (p. 51).

Bicalho (2017) sostiene que, en oposición a la situación de la educación rural, de una historia de negación de las necesidades educativas de las personas del campo, de las políticas oficiales realizadas desde una perspectiva de clase, surgieron varias iniciativas de movimientos sociales,

sindicales y populares que desarrollaron numerosas experiencias educativas de reflexión sobre la realidad y los intereses de la gente del campo.

Así mismo, Barbosa (2014) afirma:

La historia reciente de Brasil está traspasada por un fértil debate acerca de la democratización del acceso a la educación. En el ámbito de esa discusión emerge la lucha específica por el derecho a la educación para los pueblos del campo, convocada por el Movimiento de los Trabajadores y Trabajadoras Rurales Sin Tierra (MST), y articulada a otros movimientos sociales del campo. Así, nace la propuesta de la Educación del Campo, concepto y principio que denuncia la histórica contradicción sociocultural y política entre campo y ciudad. La Educación del Campo constituye un proyecto de desarrollo sociocultural y económico para el campo brasileño, una concepción de educación vinculada al conjunto de saberes, a la cultura y a la identidad de los pueblos del campo (p. 1).

Molina y Sá (2015) en el artículo “A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil” muestran el camino de la lucha campesina representado por quienes plantean la necesidad de vincularse con la madre tierra, *resignificar* el trabajo y hacer comunidad desde otras ciudadanías y otra perspectiva de vida; a partir de una educación por y desde la tierra, las autoras exponen la educación como un espacio de lucha y resistencia para garantizar los derechos de los trabajadores rurales, en la articulación de las reflexiones sobre la trayectoria y experiencia de la formación de profesores en Brasil, proyecto articulado en los últimos años al Movimiento Sin Tierra reconocido como educación del campo. Según estos autores:

La educación del campo emerge como referente central de la lucha y la resistencia al inscribir el acceso al conocimiento

y la escolarización como herramientas para la conformación de la identidad campesina, como parte de un determinado proyecto del campo, que es a su vez parte de un proyecto de sociedad y de nación (p. 20).

Adicionalmente Molina y Sá (2015) plantean:

La educación del campo es indisociable de la lucha por la tierra, de la lucha por la reforma agraria. La democratización de la tierra, junto con la democratización del acceso al conocimiento para que los sujetos sociales del campo puedan, a partir del acceso a la tierra y a los recursos naturales, alcanzar nuevos niveles para crear condiciones que les garanticen, a sí y a sus familias, nuevas condiciones de vida (p. 13).

Por su parte, da Silva Ramos y Silva Cunha (2018), realizan un análisis desde la teoría del discurso y plantean que la educación del campo es el resultado de una lucha por la hegemonía:

(...) reconocemos que el proyecto de Educación del Campo entendido como una educación diferenciada, que estrecha lazos con innumerables proyectos curriculares no fijos, más democráticos, radicales y plurales, contribuyen al fortalecimiento de una educación con base popular y este horizonte que se busca, todavía compite por la hegemonía en el campo educativo con el proyecto de educación rural en los espacios cotidianos de las escuelas del campo.

(...) las políticas curriculares para la Educación del Campo evidencian las disputas por la hegemonía y el antagonismo entre la educación rural y la Educación del Campo, evidenciando las negociaciones en torno al derecho a la diferencia y de currículos más plurales, más justos y democráticos para las escuelas del campo (p. 874).

Breve cronología histórica de la experiencia Educación del Campo

En el artículo “Educação do campo: contribuições para o estado da arte da produção científica (2007-2015)” Gonçalves y Hayashi (2016) presentan un panorama histórico de la Educación del Campo de Brasil y describen el origen de esta propuesta educativa:

Caldart (2012) elucida que la expresión “Educación del Campo” nació a partir de la denominación “Educación Básica del Campo” en el contexto de la preparación de la I Conferencia Nacional por una Educación Básica del Campo, realizada de 27 a 30 de julio de 1998, en Luziânia, en el estado de Goiás. Vale la pena, por tanto, historiar el momento de constitución de la Educación del Campo en el seno de los movimientos sociales, sobre todo de las acciones del Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra (MST) que fueron esenciales para la elaboración de una Educación del Campo porque buscaron, a lo largo de la historia y luchas, la garantía del derecho a la educación. (p. 209).

Los estudios sobre la Educación del Campo como los de Caldart et al (2012) señalan que se han dado avances en las políticas, las prácticas y los programas de educación del campo, pero que estos se han dado en luchas contras las políticas neoliberales para la educación y el campo.

La propuesta de Educación del Campo articula una serie de sectores de campesinos, no es una propuesta para un grupo homogéneo, incluye diferentes poblaciones que viven el campo:

(...) extractivistas, pescadores artesanales, habitantes de la ribera, campesinos de los campamentos de la reforma agraria, trabajadores rurales, quilombolas (equivalente a palenques),

caíças (cercados o cercas), pueblos del bosque, caboclos (antigua expresión para indígenas) y otros que producen sus condiciones materiales de existencia del trabajo en zonas rurales (Gonçalves y Hayashi, 2016, p. 210).

El artículo de Gonçalves y Hayashi, (2016) expone cómo el gobierno de Brasil de esa época (Fernando Henrique Cardoso) financiado por el Banco Mundial impulsó un programa de educación rural, el cual se basaba en la introducción del modelo de Escuela Nueva de Colombia; era un modelo impuesto a las comunidades campesinas, que no consultaba su realidad, que no fue construido con la participación de las comunidades campesinas. Este análisis que se presenta muestra la injerencia del Banco Mundial en las políticas de educación rural en América Latina.

En aquel momento, entre los años 1997 y 1998, en la vigencia del gobierno de Fernando Henrique Cardoso (FHC), con el financiamiento del Banco Mundial se había iniciado en Brasil el Programa Escola Ativa (PEA). El Programa nació de una propuesta creada en Colombia en 1975, en el período de dictadura en toda América Latina, y en contradicción con las propuestas de la Educación del Campo, no fue elaborado colectivamente, con la participación de los movimientos sociales.

Estudios iniciados en el gobierno de FHC y consolidados en el gobierno Lula, analizando el desarrollo del PEA en Brasil, mostraron que no hubo avances significativos en la situación de las escuelas y en el aprendizaje de los alumnos del campo. D'Agostini, Taffarel e Santos Júnior (2012, p. 320 como se citó en Gonçalves y Hayashi, 2016) apuntan que "la estructura, la fundamentación teórica y la metodología del programa no garantizan hasta el momento calidad de la enseñanza y efectivización del aprendizaje" (p. 209).

Por otra parte, Bicalho (2017) efectúa una breve cronología histórica de la Educación del Campo en Brasil.

Con la Constitución de 1988 y con el proceso de redemocratización del país, después de la dictadura, son aprobados derechos educativos importantes. En la Ley de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei 9.394/96). Se establecen normas para la educación rural.

En el I Encuentro de Educadores y Educadoras de la Reforma Agraria (ENERA), en 1997, organizado por el MST y con apoyo de la Universidad de Brasilia se lanzó el desafío de pensar la educación pública para los pueblos del campo; en 1998, se creó la Articulación Nacional para la Educación Rural, una entidad supra organizacional que comenzó a promover y gestionar acciones conjuntas para la escolarización de la población el campo, a nivel nacional. En este mismo año, 1998 fue realizada la I Conferência Nacional por una Educación Básica del Campo, “esta conferencia es considerada un marco para el reconocimiento del campo, en cuanto espacio de vida y de sujetos que reivindican su autonomía y emancipación”

Otro aspecto de tal relevancia ocurre el 16 de abril de 1998, a través de la Ordenanza 10/98. Se creó el Programa Nacional de Educación para la Reforma Agraria (Pronea), vinculado a la oficina del Ministerio Extraordinario de Política de Tierras. En 2001, el Programa se convirtió en parte del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA), en el Ministerio de Desarrollo Agrario (MDA). Pronea es la expresión del compromiso entre el Gobierno Federal, las instituciones educativas, los movimientos sociales, los sindicatos de trabajadores rurales, los gobiernos estatales y municipales, considerando la diversidad de actores sociales involucrados en el proceso de lucha por la tierra y la educación en el país (Brasil, 2004).

En 2002, se aprobó la Resolución CNE / CEB 01 del 3 de abril, que instituyó las Directrices Operativas para la Educación del campo (p. 216).

Pronera ayudó a constituir el Programa de Apoyo a la Educación Superior en Educación en el Campo (Procampo), este programa apoya la implementación de cursos regulares de pregrado en educación del campo en instituciones públicas de educación superior en todo el país, específicamente relacionados con la formación de educadores para la enseñanza en los últimos años de primaria y secundaria en las escuelas zonas rurales.

La aprobación de Procampo surgió del reconocimiento y la necesidad de capacitación inicial para educadores de campo. El Programa se implementó inicialmente en la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), la Universidad Federal de Bahía (UFBa), la Universidad Federal de Sergipe (UFS) y en la Universidad Federal de Brasilia (UnB). Representantes de universidades y movimientos sociales participaron en la elaboración del proyecto pedagógico del curso.

Con este proyecto se profundizó en la propuesta metodológica de alternancia, el tiempo de escuela articulado con el tiempo con la comunidad, favorece a la superación de uno de los desafíos más importantes para la formación de educadores del campo, con respecto a las condiciones para el proceso de formación, en diálogo con la cultura, el ocio, la religión y el trabajo.

Este Programa tenía como objetivo, ofrecer las condiciones necesarias de ejecución de las Licenciaturas en Educación del Campo integrando la enseñanza, la investigación y la extensión, valorizando el estudio de temáticas significativas para las poblaciones campesinas.

Fue creado en 2007, a través del Ministerio de Educación, con la iniciativa de la entonces Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (Secad). Surge a través de asociaciones con instituciones públicas de educación superior, lo que permite la creación de Licenciaturas em Educação do Campo, con el fin de promover la capacitación de maestros de educación básica para enseñar en escuelas ubicadas en áreas rurales (Bicalho, 2017, pp. 217-218).

Otro importante programa de educación rural en Brasil es Pronacampo - Programa Nacional de Educación Rural, este surge también de la movilización de organizaciones y movimientos sociales, esta política pública muestra que la lucha por la educación del campo y la reforma agraria trasciende la lucha por la tierra, ya que comprende la ocupación de otros espacios.

Propuesta curricular, principios y estrategias metodológicas en la formación de los educadores del campo

Hay que tener en cuenta que la Educación del Campo, como se ha planteado anteriormente, se constituye y se conforma a partir de la lucha de los movimientos sociales del campo, así mismo las propuestas curriculares para la escuela del campo en Brasil también son el resultado de luchas por construir una educación diferente con base en currículos apropiados para las poblaciones del campo.

Es importante considerar que toda política curricular es una política cultural ya que “el currículo es fruto de una selección de cultura y es un campo conflictivo de producción de cultura, de embates entre sujetos, concepciones de conocimiento, formas de entender y construir o mundo” (Lopes, como se citó en Ramos y Cunha, 2018, p. 876).

Los currículos de las Escuelas del Campo de Brasil, al igual que los currículos de formación de educadores del campo, han resultado de luchas por el reconocimiento de las diferencias, como se había planteado antes, luchas sociales, políticas y epistémicas. Como plantean da Silva Ramos y Silva Cunha (2018):

Con la Educación del Campo no se busca solo la escolarización de la población del campo, sino es todo un proyecto de educación diferente en sí, (...) ya que la educación comprende la formación de personas como sujetos de su propio destino, siendo un proceso complejo que tiene una relación estricta entre cultura, valores, formas de producción, con capacitación para el trabajo, pero también para la participación política (Kolling et al, como se citó en Ramos y Cunha, 2018, p. 882).

Un elemento central de la propuesta de Educación del Campo brasileño es la formación del educador del campo, el cual además de ser un agente educativo, es un componente esencial en la transformación de la sociedad. Según Caldart et al (2004):

Insistimos fuertemente en la necesidad de proyectos de políticas y formación para educadores y educadores del campo. También porque sabemos que buena parte de esta idea que estamos construyendo es algo nuevo en nuestra propia cultura. Y que hay una nueva identidad como educador que puede ser cultivada desde este movimiento por una educación del campo.

La formación específica para educadores del campo significa garantizar prácticas consistentes con los valores y principios del campo, reconociendo las relaciones sociales que se allí se establecen. Tal formación apunta al territorio campesino con

sus peculiares formas de vida y no como una extensión de la ciudad.

Las demandas presentadas en las instituciones del campo requieren profesionales cuya formación les permita comprender la realidad actual del campo. Este campo está presionado por el modelo económico excluyente, lo que exige de los sujetos una mayor capacidad de resistencia (p. 36).

La Licenciatura Educación del Campo tiene como objetivo:

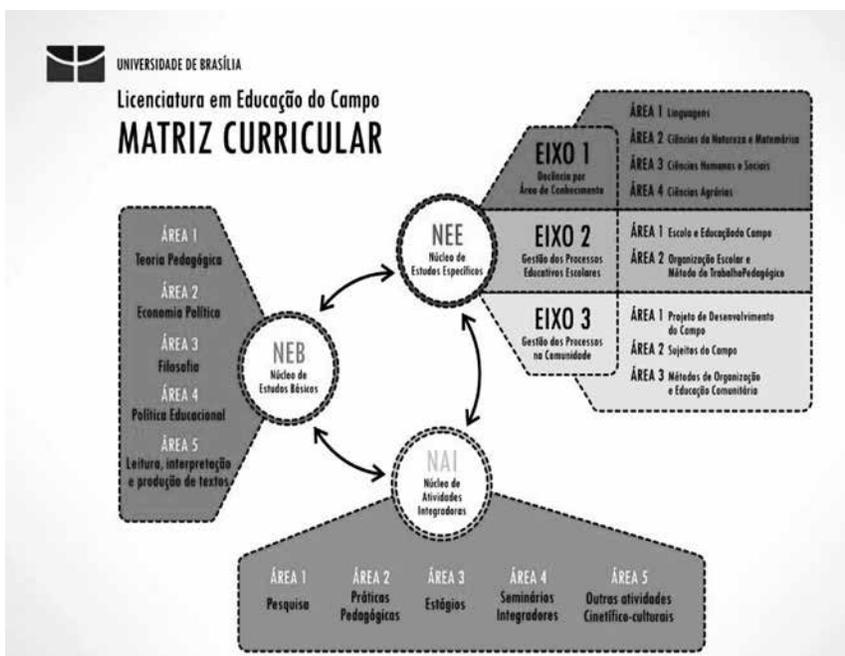
(...) formar y calificar a profesionales en educación fundamental y media que aún no tienen el título mínimo requerido por la legislación educativa brasileña vigente, ya sea en el ejercicio de funciones docentes o actuando en otras actividades educativas no escolares con las poblaciones del campo.

El programa tiene la intención de preparar a los educadores para una actuación profesional que va más allá de la docencia, dando cuenta de la gestión de los procesos educativos que tienen lugar en la escuela y en su entorno. La organización curricular prevé etapas presenciales (equivalentes a semestres de cursos regulares), pero también funcionan en régimen de alternancia, con miras a promover la articulación intrínseca entre la educación y la realidad específica de las poblaciones del campo. El Proyecto Político Pedagógico (PPP) del curso de la Licenciatura en Educación del Campo (LEdoC) de la Universidad de Brasilia define como su objeto la escuela de Educación Básica del Campo, con énfasis en la construcción de la organización escolar y el trabajo pedagógico para los años finales de la enseñanza fundamental y de la enseñanza... el curso pretende formar y habilitar profesionales que aún no posean la titulación mínima exigida por la legislación educativa, quienes estén en ejercicio de las

funciones docentes, o actuando en otras actividades educativas no escolares junto a las poblaciones del campo (Molina y Sá, 2015, pp. 132 - 133).

La malla curricular desarrolla una estrategia interdisciplinaria de trabajo docente, organización de los componentes curriculares del curso a partir de tres núcleos estructurantes, como se muestra en la figura abajo:

Figura 1. Matriz curricular de la Licenciatura en Educación de Campo



Nota. Fuente: Projeto Político Pedagógico Do Curso De Graduação Licenciatura Em Educação Do Campo (2018).

Estos núcleos estructurantes de la matriz pedagógica tienen sus componentes pedagógicos distribuidos de la siguiente manera:

-
- *Núcleo de estudios básicos*: Economía política; filosofía; políticas educativas; teoría pedagógica; lectura, producción e interpretación de textos.
 - *Núcleo de estudios específicos*:
 - Eje 1 Docencia por área de conocimiento: Lenguajes (lingüística, artes y literatura); ciencias de la naturaleza y matemática.
 - Eje 2 Gestión de procesos educativos escolares.
 - Eje 3 Gestión de procesos educativos comunitarios.
 - *Núcleo de actividades integradoras*: Prácticas pedagógicas, investigación, pasantías, seminarios integradores, otras actividades científico-culturales (Molina y Sá, 2015, pp. 134-135).

Al respecto, Molina y Sá (2015), explican estos componentes curriculares:

El Núcleo de Estudios Básicos, compuesto por los componentes teoría pedagógica, política educativa, economía política y filosofía, son el fundamento de la formación humanista, pedagógica y socio-política del educando y se articulan no solo entre sí, sino también con los contenidos y prácticas de los demás núcleos.

De la misma forma, los Estudios Específicos presentan una complejidad interdisciplinar propia, tanto en el sentido de la integración interna de los contenidos disciplinares de las áreas de habilitación (en el caso de la LEdoC/UnB, lenguajes y ciencias de la naturaleza y matemática), como en el sentido de la integración de estos ejes con los otros dos ejes componentes de este núcleo, que son la gestión de procesos educativos escolares y la gestión de procesos educativos en la comunidad. La formación del educando en el área de habilitación escogida debe estar absolutamente

articulada con los dos procesos de gestión, de modo que se pueda problematizar la praxis docente y la organización comunitaria en el contexto específico de cada situación escuela comunidad del campo de origen del educando.

Finalmente, el Núcleo de Actividades Integradoras compuesto por prácticas pedagógicas, pasantías, investigación y seminarios integradores de la interdisciplinariedad, en la medida en que hacen posible la realización objetiva de las actividades de las cuales surgen los procesos de construcción de conocimiento, en la dinámica de la alternancia. Eso quiere decir que los componentes de este núcleo son estratégicos para que el proceso formativo de los educandos integre como consecuencia praxica la transformación progresiva de la escuela del campo y de los procesos organizativos de la comunidad donde estas escuelas se inscriben, objetivos centrales de la Licenciatura.

Ante esta organización curricular, el trabajo pedagógico interdisciplinario surge como una exigencia metodológica y epistemológica, provocando la realización de un proceso permanente de formación de los profesores universitarios que actúan en este proceso, teniendo en cuenta la inexistencia de esta práctica en la formación anterior de los mismos. Por otro lado, se trata también de un requisito pedagógico, partiendo del principio de que los estudiantes deben vivenciar en la práctica de su proceso formativo a partir de la lógica del método para el cual están siendo preparados para actuar (Molina, y Sá, 2015, p. 145).

La estructura curricular de la Licenciatura de Educación del Campo de la Universidad de Brasilia, aporta significativamente a pensar de las posibles propuestas de formación para el Distrito de Riego del Sur del Tolima.

Es una propuesta de currículo integrado e interdisciplinario, el Núcleo Básico resulta fundamental para la formación de estudiantes, en él se pueden construir las bases

para aprender a aprender, se mejoran las capacidades de lectura y escritura, se trabaja el análisis del contexto nacional y local, se aporta a la ubicación de los estudiantes en el sentido de la carrera y su significado para las personas que viven el campo.

El Núcleo de Estudios Específicos aporta las bases de la práctica profesional, articula la formación para la enseñanza de áreas específicas, con la organización de la escuela y el trabajo con la comunidad, se busca que el profesional aprenda a trabajar con las comunidades campesinas.

El Núcleo de Actividades Integradoras aporta a solidificar la integralidad del currículo, al relacionar los dos núcleos anteriores con la formación para la investigación, con las prácticas en escuelas y en la comunidad, con pasantías y con un elemento central de esta propuesta pedagógica curricular y que se constituye en un elemento curricular y metodológico central que es la alternancia, la cual permite la permanente interacción entre teoría y práctica.

Para entender mejor la propuesta curricular es necesario profundizar en los principios pedagógicos de la Licenciatura de Educación del Campo.

Las propuestas curriculares para la formación de educadores del campo se basan en el reconocimiento de los saberes de los campesinos y de las experiencias de los educadores que trabajan en el campo, tal como lo mencionan Gonçalves y Hayashi, (2016), en su articulación de aproximación al estado del arte sobre la Educación del Campo:

Como refiere Arroyo (2012) las contribuciones de la concepción de formación de los profesionales del campo para la formación de todo profesional de la educación básica deben “reconocer los saberes del trabajo, de la tierra, de las experiencias y de las acciones colectivas sociales y legitimar esos saberes como componentes teóricos de los currículos”. En la

visión del autor significa “romper con la cualificación instrumental y afirmar una formación en la cual la raíz de todo es el ser humano, su proceso de humanización, de emancipación humana”. Por tanto, es necesario “superar la fragmentación del conocimiento y una de las estrategias para essa operação es la formación por áreas y no por disciplinas” (Arroyo, como se citó en Gonçalves y Hayashi, 2016, p. 217).

Principios pedagógicos

Molina y Sá (2015) exponen lo siguiente acerca de los fundamentos de la Licenciatura de Educación del Campo:

(...) se considera la formación escolar como una de las dimensiones del proceso educativo, articulándose la formación y la preparación para la gestión de los procesos educativos escolares la gestión de los procesos educativos comunitarios: se pretende formar educadores capaces de promover una articulación profunda entre escuela y comunidad.

Por tanto, uno de los principios cultivados con más fuerza se refiere a la construcción de las habilidades necesarias para que estos futuros educadores puedan internalizar las condiciones de comprensión de las relaciones de la escuela con la vida.

Inspirada en la experiencia de Pistrak (2000), la propuesta curricular de la escuela de campo debe necesariamente vincularse a los procesos sociales vividos, en un sentido de transformación social, articulándose críticamente a los modos de producción del conocimiento y de la vida presentes en la experiencia social. Aunque la escuela del campo mantenga los trazos universales que toda educación debe presentar, esta es una condición fundamental para que ella pueda contribuir, a partir de las especificidades de la vida rural, para la

superación de la alienación de los sistemas educativos en relación a las transformaciones sociales (p. 136).

En este sentido, esta concepción de la escuela del campo destaca el reconocimiento de los campesinos como sujetos de cultura, pero también se plantea como una educación politécnica, donde se aprenden los diferentes campos técnicos, para que la juventud rural pueda acceder a los derechos de cualquier ciudadano de la sociedad global y, al mismo tiempo, tener alternativas para quedar en el campo.

La propuesta de una escuela del campo no solo busca cambiar los contenidos, sino trae nuevos valores y actitudes; se construye como una escuela integral, que lida con todas las dimensiones del ser humano. Es importante tener en cuenta, como ya se había planteado, que la propuesta de La Educación del Campo ha sido resultado de luchas curriculares y epistémicas sobre el campo, sobre los campesinos.

La escuela del campo tiene como principio articular la escuela con la realidad en la que se desarrolla el proceso educativo.

Freitas (2010) considera que la principal dificultad es poner la escuela en perspectiva de transformación social, definiendo claramente qué valores y relaciones tendrán un sentido contra hegemónico a las funciones de excluir y subordinar que caracterizan a la escuela capitalista, hecha para reproducir desigualdades. Los mecanismos de superación deben conducir a la búsqueda de condiciones de autonomización y organización específica de esa escuela. ¿Qué dimensiones de la escuela deberían transformarse? Por esto, la Educación del Campo busca cambiar la forma de producir conocimiento, rechazando la exclusión y subordinación de la escuela capitalista.

Con base en Pistrak y con la orientación de Luiz Carlos Freitas, la experiencia de la Licenciatura en Educación del

Campo de la Universidad de Brasilia dio inicio a la construcción de nuevos procedimientos pedagógicos. Según Freitas, todo depende de la concepción de educación adoptada, del conocimiento del medio educativo donde se sitúa la escuela, y de los objetivos que se buscan. Por eso, las dimensiones clave adoptadas son: una matriz educativa multidimensional, que permita ampliar la función social de la escuela; el diálogo con las agencias formadoras del medio; el trabajo y el desarrollo humano integral como base del aprendizaje, superando el énfasis estrictamente cognitivo de la escuela capitalista.

Organizado por la lógica del capital y su necesidad tecnológica, el modo hegemónico de producción del conocimiento científico define a priori cuales son las ciencias básicas y cómo ellas se jerarquizan. En el proceso de enseñanza contra hegemónico, para superar la ideología de la neutralidad científica, se busca establecer una matriz multidimensional, colocando en articulación los objetivos formativos e instruccionales, pensando en una realidad concreta, para hacer que el educador y el educando se sintonicen con la realidad a ser conocida y explicada. Se invierte, así, la pregunta sobre cuáles son las áreas de conocimiento prioritarias y cuáles los contenidos fundamentales para cada ciencia (Molina y Sá, 2015, p. 138).

Las ideas de Freitas (2010) sobre la educación del campo han sido muy influyentes en la licenciatura. Dentro de esta orientación, la construcción de los complejos de estudio, o de enseñanza, como lo plantea Pistrak, son una metodología que está en desarrollo en la Licenciatura en Educación del Campo, buscando establecer la conexión entre la escuela y la vida, preocupándose por interpretar e intervenir en la realidad. Con esta metodología, se considera la complejidad de lo real como una síntesis de múltiples determinaciones, con muchas causas y relaciones simultáneas, que el pensamiento organiza a través de conceptos y categorías.

Un complejo de estudio es ese conjunto de múltiples relaciones que seleccionamos, son elecciones de aspectos de una realidad integrada, cuya comprensión rechaza necesariamente el conocimiento fragmentado. Lo que conduce a la integración no en el plano teórico, pero si en el modo como concebimos la realidad. Diversas disciplinas pueden usar un complejo como escenario para desarrollar sus conceptos. Lo importante es garantizar la unidad teoría-práctica.

Dentro de la calidad multidimensional de la metodología de los complejos de estudio, el trabajo se considera como el principio general educativo de inserción en la realidad, incluyendo, además del trabajo productivo, se propone la prestación de servicios en espacios colectivos. Articulada a la dimensión del trabajo como principio educativo, se encuentra la formación para la autodirección o auto organización, donde la construcción del colectivo influye en la formación individual, develando las cualidades multiplicadoras y fortalecedoras de la acción colectiva y el aprendizaje de contenido moral e intelectual necesario para la fundamentación ética de las nuevas relaciones sociales. Estas dimensiones de trabajo y de auto organización son intrínsecamente ligadas al desarrollo del poder de acceder al conocimiento acumulado, con dominio de bases de la ciencia, el sentido crítico y creativo para ponerlo a favor de la superación de las contradicciones sociales(...) (Molina y Sá, 2015, p. 139).

La organización curricular del curso prevé etapas presenciales (equivalentes a semestres de cursos regulares) en régimen de alternancia entre tiempo escolar, que ocurre en la universidad y tiempo en la comunidad, que ocurre en los espacios de origen de los educandos, teniendo en vista la articulación intrínseca entre educación y la realidad específica de las poblaciones del campo. La carga horaria total prevista es de 3525 horas/aula y 235 créditos, organizadas

en ocho etapas del curso, cada uno compuesto por un horario escolar y un tiempo comunitario.

Por su parte, Oliveira (2016) en su tesis de Maestría analiza la formación de profesores del campo en la experiencia de Educación en la Escuela Núcleo Seráfico Palha do Amaral; el autor señala que dicha formación se fundamenta en la teoría de los Complejos Temáticos:

El llamado Sistema de Complejos Temáticos creado por educadores rusos en el período pos-revolucionario, basado en la filosofía del materialismo histórico dialéctico fue pensado para ser un instrumento de orientación para la organización de la enseñanza a través de temas socialmente relevantes, objetivando comprender y transformar la realidad. Según Cunha et al. (2013, p. 3) “el término complejo refleja el reconocimiento de que la realidad no es simple y que sus diversas partes se encuentran interligadas en un todo, un punto de vista coherente con nuestra posición filosófica” (p. 124).

También, señala Oliveira que la selección de los temas se realiza de manera participativa: “la escogencia de los temas involucró indirectamente, toda la comunidad, con participación de agricultores familiares, líderes, padres, madres, alumnos, profesores y gestores educativos, a través de diagnósticos en las comunidades” (p. 126).

La pedagogía de la alternancia

Como observan Correia y Batista, la pedagogía de la alternancia es una propuesta teórica y metodológica inscrita en el tiempo y espacio del camino para la construcción de la educación del campo,

(...) la cual se ha configurado como una alternativa pedagógica que inspira experiencias metodológicamente diversas en educación básica, y educación superior dirigida a

poblaciones campesinas. La alternancia se caracteriza por la relación teoría y práctica y por la diversificación de territorios que hacen posible la producción y socialización del conocimiento y saberes de los procesos educativos, a partir de una organización didáctica que relaciona espacios de tiempo escolares y espacios de tiempo comunitarios (Correia y Batista, 2012, p. 3).

Según Molina y Sá (2015):

La concepción de la alternancia adoptada en la organización curricular y metodológica de la LEdoC tiene como objetivo integrar la actuación de los sujetos educandos en la construcción del conocimiento necesario a su formación de educadores, no solo en los espacios formativos escolares, sino también en los tiempos de producción de la vida en las comunidades donde se encuentran las escuelas del campo. Se definen, así, diferentes tiempos formativos, organizados a partir del tiempo escuela (TE) y tiempo comunidad (TC). El modo de producción de conocimiento derivado de la alternancia entre TE y TC permite responder de modo más aproximado a las necesidades colectivas de las realidades locales vividas por los educandos.

Se busca establecer una relación no-jerárquica y transdisciplinar entre los diferentes tipos y modos de conocimiento que se presentan en estos dos tiempos formativos, los cuales van siendo articulados a medida que se definen espacios de reflexión y acción en donde convergen conocimientos teórico-científicos y conocimientos producidos en la experiencia vivida de los sujetos del campo. Para que este principio se concrete, se busca generar un flujo continuo de informaciones sobre la realidad vivenciada por los educandos en sus espacios de origen, como materia prima central para el trabajo con los contenidos curriculares (pp. 142-143).

Lo anterior es reafirmado por Pinho (como se citó en Bicalho, 2017),

(...) alternando períodos en la escuela y en la experiencia de su comunidad, los jóvenes construyen conocimiento en el diálogo entre el conocimiento cotidiano, la práctica, el trabajo pasado de generación en generación y el conocimiento escolar. Esta relación puede permitir la apropiación del conocimiento históricamente defendido y el acceso a técnicas científicamente probadas. Por lo tanto, la pedagogía de la alternancia puede contribuir a la formación de los jóvenes de la siguiente manera: desarrollando la reflexión crítica, la responsabilidad individual y colectiva y el fortalecimiento de las familias campesinas en un intento de involucrar a los sujetos en la búsqueda de un mundo humano más justo y solidario y ético (p. 215).

Bicalho reconoce que a pesar de los avances a nivel legislativo y de políticas públicas, “la realidad de las escuelas para la población del campo sigue siendo muy precaria” (p. 221).

Según Bicalho (2017):

Es necesario materializar políticas y acciones para la educación del campo realmente implementadas y perspicaces en los innumerables lugares de este territorio nacional... Es importante reafirmar que las políticas públicas específicas reclamadas por el movimiento de educación del campo tienen su génesis y apoyo en el papel de las organizaciones campesinas y los movimientos sociales. A medida que aumenta la conciencia de las personas sobre sus derechos, se exigen nuevas políticas públicas y, por lo tanto, se justifica el hecho de que los movimientos sociales son los más involucrados en esta lucha (p. 221).

La estrategia metodológica de la alternancia entre tiempo en la escuela y tiempo en la comunidad es una estrategia fundamental para vincular teoría y práctica, para generar conocimientos más cercanos a las comunidades, para profundizar en las posibilidades de generar conocimientos significativos, esta debe ser considerada en la construcción de propuestas de formación superior.

Referencias bibliográficas

- Bicalho, R (2017). Historia de la educación en el país de Brasil: El protagonismo de los movimientos sociales. *Revista Teías*, 18(51), 210–224. <https://doi.org/10.12957/teias.2017.24758>
- Barbosa, L. (2014). *Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: os desafios da universidade pública no Brasil*. Clacso.
- Caldart, R. (2003). A escola do campo em movimento. *Currículo sem Fronteiras*. 3(1), 60-81.
- Caldart, R., Brasil, I., Alentejano, P. & Frigotto, G. (Org.). (2012). *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular.
- Correia, D. y Batista, M. (2012). Alternância no Ensino Superior: o Campo e a Universidade como territórios de formação de Educadores do Campo. p. 173-198. En M., Antunes, M., Martins, y, A., Martins, *Territórios Educativos na Educação do Campo: Escola, Comunidade e Movimentos Sociais*. Editora Gutenberg.
- Freitas, L. (2010). A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. *Cadernos do ITERRA*, 1(15), 155-175.

- Gonçalves, T. G y Hayashi, M. C (2016). Educação do campo: contribuições para o estado da arte da produção científica (2007-2015). *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, 25(46), 207-225.*
- Molina, M. y Sá, L. (2015). A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil. En: P, Medina. *Pedagogías insumisas Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina.* Juan Pablos Editor.
- Oliveira, Ä. (2016). *A formação de professores na educação do campo: uma reflexão a partir do processo formativo na escola núcleo seráfico palha do amaral.* Tesis de Maestría. Amorgosa, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.
- Ramos, J. y Cunha, K. (2018). Políticas de currículo para as escolas do campo: entre negociações e articulações políticas. *Currículo sem Fronteiras, 18(3), 871-894.*

2.1.1.2. Universidad de la Tierra, Oaxaca, México

La educación ha sido un tema controversial y transformador a lo largo de la historia que permite o busca formar y establecer estándares en todas las sociedades, muchas veces sin importar las diferentes creencias o saberes que tengan las poblaciones y comunidades alrededor del mundo y en ocasiones estas contribuyen a las diversas concepciones que se tienen del mundo. Ejemplo de lo anterior, en México, desde el siglo XIX, la educación se convirtió en una de las herramientas de destrucción de diferentes culturas y comunidades a lo largo del territorio:

Desde el fin del siglo XIX el sistema de educación en México ha sido una herramienta para la destrucción de culturas indígenas. El propósito ha sido a educar a los indígenas en como dejar de ser indígenas. Este fenómeno, de educarlos hasta que no existan, sigue hasta hoy. Este se vio como parte del proyecto de desarrollo que ha sido impuesto a la gente de México con violencia. Al principio había pocos padres que mandaban sus hijos a la escuela. El gobierno de México montó una campaña para educar a los padres de la importancia y necesidad de que sus hijos recibieran una educación formal en la escuela. Ya convencidos, la mayoría de la gente buscó escuelas para sus hijos, pero encontraron que no existían bastantes recursos para educar a todos. Los indígenas encontraron que las escuelas que les ofreció el gobierno eran inadecuadas tanto en número como en contenido (Oster-Katz, 2005, p.10).

Imponiendo creencias y costumbres establecidas en el sistema educativo occidental y funcional, por encima de las de las comunidades que han estado presentes en este territorio por mucho tiempo, de esta manera el tipo de educación que se estaba impartiendo por parte del sistema fue impuesto con violencia y centrado en la necesidad de una

educación formal, definido por Coombs y Ahmed en 1973 como el “sistema educativo» jerarquizado, estructurado, cronológicamente graduado, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye, además de los estudios académicos generales, una variedad de programas especializados e instituciones para la formación profesional y técnica a tiempo completo” (p.11).

Con la necesidad latente de los indígenas y la población mexicana, en general, de que sus hijos e hijas estudiaran, los padres a lo largo del territorio y, sobre todo, los pertenecientes a las comunidades indígenas notaron que, los nuevos centros destinados para la educación no eran acordes en contenidos a las enseñanzas que sus hijos e hijas requieren; es por esto que al ver las contradicciones entre la educación que se recibía en estos centros y la que de verdad necesitaban los padres de las comunidades indígenas, tomaron la decisión de retirar a sus hijos de dichas escuelas y empezar a reclamar por una educación digna y de calidad que cumpliera y fuera acorde con las necesidades y creencias de la comunidad, luchando por una *cultura de aprendizaje* en la cual como los niños y niñas no tenían la oportunidad de aprender y ser educados de acuerdo a las exigencias de cada población y la supervivencia de estas, se veían obligados a buscar sus propios métodos y mecanismos de enseñanza y aprendizaje.

Por ende, con la desaparición de la mayoría de las escuelas y la poca cobertura de las que quedaron, surge una nueva preocupación en el estado de Oaxaca, aquellos jóvenes que estudiaron en estas escuelas donde solo se enseñaban materias básicas y deseaban continuar con sus estudios, no contaban con una posibilidad o alternativa para continuar con los mismos, puesto que estas escuelas no otorgaban un certificado escolar. A raíz de esta problemática, nació la Universidad de la Tierra (Unitierra) ubicada en Oaxaca y con una sede adicional en San Sebastián de Las Casas,

México, como respuesta a dicha preocupación, a través de la coalición de organizaciones indígenas y no indígenas en el 2001 (Esteva, 2014), asimismo la experiencia pedagógica de los fundadores de Unitierra y la participación en el ejercicio de reflexión de 1997, ayudó a entender que las cuestiones ambientales y ecológicas no deben separarse de las cuestiones sociales y políticas y así tomar estas participaciones y experiencias como el marco teórico que inspiró Unitierra, de igual manera esta nace:

Para dar forma práctica a la crítica radical del régimen educativo formulada en 1997 por los pueblos indios de Oaxaca. Es un espacio de aprendizaje libre que opera sin currículos, grados, diplomas, maestros o estructura jerárquica, para aprender, estudiar y reflexionar en la acción. Apoya y facilita el aprendizaje, el estudio, la reflexión y las iniciativas de personas, grupos, colectivos, comunidades y movimientos sociales, bajo condiciones de libertad, autonomía y convivialidad (Esteva, 2014, p. 39).

De igual manera tiene el propósito principal de ser un espacio autónomo y abierto en donde los jóvenes que tengan el interés de estudiar puedan hacerlo sin la necesidad de un título escolar en los campos de su interés y así aprender haciendo; sin embargo, la definición actual de educación da a entender que el proceso de aprendizaje es una actividad que no se relaciona con las actividades de la vida (Esteva, 2014). Ya que, frente a los procesos educativos, se profundiza en torno a su concepción y los elementos que constituyen, de manera que se analiza desde su apuesta y los intereses del momento histórico. En ese sentido uno de los puntos de análisis se desarrolla en torno a su objetivo de propiciar la necesidad de enseñar a pensar a los sujetos.

Así como Zuleta (2010, p.3) sostenía:

La educación, tal como ella existe en la actualidad, reprime el pensamiento, transmite datos, conocimientos, saberes y resultados que otros pensaron, pero no enseña ni permite pensar. A ello se debe que el estudiante adquiera un respeto por el maestro y la educación que procede simplemente de la intimidación.

Sin embargo, se puede contrastar esta visión que se tiene de escuelas a partir de la postura de Freire (1968) en su libro *Educación liberadora del oprimido* en el cual critica el espíritu de la concepción “bancaria”, es decir, donde la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos esto se puede ver claramente cuando menciona que para poder transformar el mundo a partir de un proceso de alfabetización, que el oprimido tenga las condiciones para descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.

Lo anterior refiriéndose a que existen excepciones en la educación rígida, un gran ejemplo de esto es Unitierra, la cual le apuesta a una educación donde se potencializan las capacidades para la toma de decisiones, donde nace no solo como una alternativa y reivindicación de la educación, sino como una respuesta al ámbito político y social, e incluso cultural, que se estaba llevando a cabo en ese momento en relación con la educación y las diferentes maneras que se tienen para enseñar y aprender, además del surgimiento de una nueva propuesta para la educación acorde y adaptada a los lineamientos necesarios en una comunidad.

Esta universidad ayuda a dar cuenta que las escuelas tradicionales no estaban cumpliendo con las necesidades y expectativas de los jóvenes, y que en algunos casos muchas de estas exigencias no pueden ser cumplidas por las comunidades que no cuentan con los recursos ni la formación para solucionarlas, es por esto que las nuevas necesidades son convertidas en herramientas de manipulación

por parte de las escuelas tradicionales regidas por el sistema; asimismo las comunidades poseen la capacidad de mantenerse sin interferencia externa, pero su realidad es manipulada de manera confusa por la sociedad en general. Se dice entonces que hay necesidades internas que solo pueden ser cumplidas con conocimiento y habilidades que no se encuentran en las comunidades (Esteva, 2005).

Reflejo de lo anterior son los alumnos que llegan a la Universidad de la Tierra y expresan frente a los fundadores Gustavo Esteva y Sergio Beltrán lo que realmente quieren aprender, es decir en que quieren enfocar su educación; a partir de esto la universidad ayuda a encontrar un lugar dónde realizar un prácticum, un espacio diseñado para dar a los estudiantes una aplicación práctica supervisada de un campo o teoría previamente o concurrentemente estudiados, donde pueden observar y trabajar con alguien que ya está haciendo lo que el alumno quiere ser. Un claro modelo de cómo se realiza todo el proceso, se ve reflejado en el caso de un alumno que quiere ser abogado agrario, Unitierra busca un abogado agrario que necesite un aprendiz, y desde el primer día, el alumno empieza a realizar y conocer el trabajo del abogado. En este proceso, los alumnos mismos descubren qué libros tienen que leer para conseguir el conocimiento necesario para su trabajo. Unitierra también organiza foros y talleres para complementar el proceso de aprender, apostando así por la libertad individual dentro de un proceso de producción proporcional con el medio natural y fundamentado en una sociedad equipada con herramientas eficaces para la vida y no exclusivamente para la economía de producción.

Es por esto que en la Universidad de la Tierra no existen maestros, ni notas, ni programas fijos, el proceso y los resultados del aprendizaje vienen del esfuerzo del alumno, su futuro está en sus manos, y él mismo debe aplicarse para tener éxito y este último será el resultado de su propia

disciplina. Después de uno o dos años de aprendizaje, cuando sus compañeros ven que el alumno es competente en su trabajo, Unitierra le regala un diploma, este es una protección contra la discriminación y da al alumno reconocimiento en su comunidad.

Teniendo en cuenta lo anterior Oster-Katz a partir de sus experiencias en comunidad y lo escrito en su libro *Aprender Sin Educación*, determina que los jóvenes aprenden todo sobre la comunidad mucho mejor afuera de la escuela, pero que si querían aprender para vivir en la comunidad debían reconocer que el aprendizaje provenía de las instituciones, es decir que, las comunidades no podían ofrecer esos conocimientos:

Si los jóvenes tienen la oportunidad de aprender algo fuera de la comunidad pueden apoyar esta resistencia. En las comunidades pueden aprender cosas como agricultura tradicional y geografía de la comunidad, pero hay cosas como comunicaciones que no pueden aprender en la comunidad pero que pueden servir a la comunidad de manera importante. En este contexto nació la visión de Unitierra (Oster-Katz, 2005, p. 20).

Es por esto que podemos decir que Unitierra ofrece una perspectiva de educación alternativa, el proceso y el resultado están en las manos de cada alumno, y la meta es la de crear un trabajo que sea útil para sus conciudadanos de su comunidad, siendo este proceso bastante diferente del sistema educativo oficial y actual.

Propuesta curricular

Unitierra tiene como objetivo:

Ofrecer un espacio libre en el cual los jóvenes pueden aprender lo que quieren de la manera que quieren. Cada estudiante

define sus estudios y su propio camino de aprendizaje. Aunque tiene la palabra “universidad” en el título, en realidad no se considera una escuela. No hay salones, ni maestros, ni horarios, ni un currículum. Los estudiantes tienen todo el control de lo que aprenden, cuanto tiempo estudian, y que tan profundo (Beltrán, 2005).

Su metodología está enmarcada en la autonomía, en que cada estudiante define y tiene control sobre sus estudios, cómo estudiarlo y en cuanto tiempo lo estudiará, aunque tiene la palabra “universidad” en el título, en realidad no se considera una escuela. No hay salones, ni maestros, ni horarios, ni un currículum. De igual manera la Universidad de la Tierra no cuenta con ningún tipo de requerimiento para la participación y ser parte de esta, aun así, está dispuesta a atraer a personas con curiosidad y una visión clara frente a su vida y proyectos a futuro, la universidad intenta crear las capacidades para que la gente sea capaz de hacer en vez de consumir (Oster-Katz, 2005, p. 25).

La fundación de la Universidad de la Tierra estuvo guiada bajo la metodología del libre aprendizaje y la creación de un espacio donde fuera posible alejarse del ámbito teórico y conceptual de la ciencia pedagógica en la cual no se puede reproducir lo mismo del sistema educativo moderno; del mismo modo la universidad está relacionada como una comunidad de aprendices bajo el principio de que todos y todas tienen algo que aprender las demás personas, de la misma manera que todas y todos tienen algún conocimiento para ofrecer y que otras personas tengan la posibilidad aprendan de estos, Sergio Beltrán, uno de los fundadores de Unitierra en su artículo Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C.: aprender sin escuela expresa que: “los tutores y aprendices van encontrando, en el nudo de relaciones que conforman una comunidad, las soluciones —y el conocimiento para aplicarlas— a los diversos retos

que nuestros barrios, pueblos o colectivos enfrentan hoy día” (p. 34).

Es así como la experiencia llevada a cabo por Unitierra permite hacer el análisis frente a la evolución y funcionamiento que la Universidad de la Tierra organiza y apoya, en relación a proyectos personales y colectivos de aprendizaje a nivel local, regional y nacional; Esteva (2014) expresa los términos en los que se fundamenta el objetivo y función de esta universidad, primero el término *aprendizaje* es entendido como un ámbito de la vida cotidiana, en segundo lugar, la *investigación* se comprende bajo la reflexión de la acción por medio de un diálogo intercultural y por último, *estudio es entendido* como un ejercicio autónomo (Esteva, 2014, p. 42), estas definiciones sirvieron para definir los *campos de acción* como la adquisición de conocimiento, habilidades y destreza. Asimismo, en la Universidad de la Tierra no existen jerarquías formales o profesionales en la universidad; para la organización y administración de sus actividades, opera un consejo de coordinación que preside en forma rotatoria alguno de sus miembros, los cuales tienen como fin la supervisión de los diversos programas que se pueden encontrar en Unitierra.

Por ende, es importante mencionar que la Universidad de la Tierra sufrió una crisis económica al dejar de renovar dichos programas con diferentes universidades internacionales debido a la violencia presente en México, por lo cual decidieron hacer nuevos convenios con comunidades. Seguido a esto al hacer referencia al aprendizaje, los programas y talleres están dirigidos para estudiantes, profesores e investigadores nacionales o internacionales y cualquier persona que esté interesado Unitierra organiza programas y estancias de aprendizaje para personas comunes, estudiantes, profesores e investigadores, nacionales y extranjeros, para los que se conciben y conciertan programas específicos de actividad que incluyen ciclos de estudio en sus

instalaciones y visitas a experiencias específicas o estancias en comunidades.

Los métodos de aprendizaje de Unitierra ponen énfasis en lo siguiente:

- Aprender del mundo, más que sobre el mundo: aprender realizando las actividades que constituyen lo que se quiere aprender, como aprendices de quienes se dedican a ellas.
- Aprender a transformar la realidad y servir a otros, particularmente a las propias comunidades y regiones de origen.
- Someter el aprendizaje al control de quien aprende, a su ritmo propio y a sus maneras de trabajar, no al de tutores, maestros o burócratas.
- Aprender a aprender por uno mismo: aprender a dominar los métodos de seguir aprendiendo lo que uno quiere o necesita.
- Aprender a aprender con otros, en círculos de estudio, talleres, seminarios o conferencias (Esteva, 2014, p. 44).

Estos programas tienen lugar todos los miércoles a las 4:00 pm; cada semana se produce una relatoría de la sesión y una compilación de lecturas, con noticias de la semana y textos pertinentes para la discusión.

En cuanto a la reflexión de la acción, las actividades de investigación son un ejercicio riguroso disciplinado, documentado y público que se basan en la observación, diálogo, reflexión sistemática y documentación; en relación con la inserción de la movilización social la Universidad de la Tierra participa en la regeneración del tejido social en barrios urbanos y comunidades suburbanas a partir del aprendizaje colectivo de acción comunitaria y autogestión, algunos

ejemplos de estos son las diferentes campañas como ejercicio de aprendizaje, se encuentran, *sin maíz no hay país, defensa ecológica, radio entre otros* (Esteva, 2014, p. 46).

Referencias bibliográficas

- Arruti, S. (2012). Universidad de la Tierra en Oaxaca, A. C: Aprender sin escuela. *Revista mexicana de Bachillerato a Distancia*, 4(7), <https://doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2012.7.45247>
- Coombs, P., Prosser, R. & Ahmed, M. (1973) *New Paths To Learning for Rural Children and Youth*. UNICEF, International Council for Educational Development.
- Esteva, G. (2014). La libertad de aprender. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(2), 39-50.
- Oster-Katz, L. (2005). *Aprender sin Educación: El Aprendizaje, la Historia Personal y el Contexto Comunitario en la Experiencia de la Universidad de la Tierra*. [Tesis de pregrado, School for international training].
- Zaldivar, J. (2009). La Universidad de la Tierra en México. Una propuesta de aprendizaje convivencial. En J., Hernández, L., Sánchez y I., Peres(Coords.) *Temas y perspectivas sobre educación. La infancia ayer y hoy*, 1(1).

2.1.1.3. *Análisis comparativo Escuela del Campo de Brasil y Universidad de la Tierra de Oaxaca, México*

Acerca de los fundamentos o principios

La Educación del Campo de Brasil se fundamenta en el reconocimiento de los saberes campesinos y de los educadores del campo. Se considera a los campesinos como sujetos culturales. Uno de sus principios es vincular la educación a los procesos sociales y de esta forma posibilitar que la educación aporte a la transformación social. Otro principio es la formación integral, se busca que la formación no sea solamente técnica, sino también política, social y valoral para que los educadores fortalezcan su compromiso.

El trabajo se considera un principio que orienta los procesos educativos, tanto el trabajo productivo, como el trabajo en servicios en espacios colectivos. Dos autores inspiran su labor educativa y formativa, estos son Pistrak y Freire. De Pistrak se retoma la idea de los complejos de estudio centrales para una visión de formación integral, de Freire recoge los postulados de la educación liberadora y la educación popular.

Para la Universidad de la Tierra de Oaxaca (México) son muy importantes las ideas de libertad y autonomía de los sujetos (campesinos e indígenas). La autonomía y la libertad deben permitir el desarrollo de metodologías y estructuras curriculares donde los estudiantes rompan con los formalismos escolarizados, la educación se debe basar en los intereses de los estudiantes participantes. Para esta Universidad es relevante tener en cuenta los saberes y las formas de aprender de los campesinos e indígenas.

Se requiere realizar una educación que haga quiebres o transgresiones al sistema escolar jerárquico, estructurado cronológicamente propio de los modelos industrializados

de desarrollo. Resaltan la importancia de la conexión entre los asuntos ambientales y los sociales y políticos. Para su propuesta son muy importantes las ideas de Iván Illich sobre la necesidad de hacer quiebres con el desarrollismo y, por tanto, se ve necesario realizar la educación desde un modelo convivencial, así la educación no obedece a programas rígidos y si requiere crear espacios como las bibliotecas, ludotecas donde el estudiante tome lo que quiera, donde se aprenda en el diario vivir y no en espacios artificiales escolarizados.

Con relación a las propuestas curriculares

La Licenciatura de la Educación del Campo de Brasil tiene una propuesta curricular bastante estructura (equivalente a Educación Formal Superior). Es un currículo para la formación de educadores del campo, es un currículo integrado e interdisciplinario (articulación de disciplinas y áreas del saber), está organizado en tres Núcleos: Núcleo Básico, Núcleo de Estudios Específicos y Núcleo de Actividades Integradoras.

Las propuestas curriculares de la Universidad de la Tierra de Oaxaca son más flexibles y adaptadas de acuerdo a los estudiantes y a las comunidades, corresponde con una formación en el campo de la educación no formal. El aprendizaje los programas y talleres están dirigidos para estudiantes, profesores e investigadores nacionales o internacionales que estén interesados en alguno de los 5 métodos de aprendizaje (mundo, transformar la realidad, uno mismo, con otros, control). La propuesta curricular no está determinada de antemano, se va construyendo en el proceso y en la interacción con las comunidades campesinas e indígenas. Se ofrecen espacios libres y diversos en los cuales los jóvenes o las personas interesadas en procesos formativos tengan acceso al aprendizaje que quieran y que cumpla sus expectativas.

En ambas experiencias es muy importante la valoración de los saberes de los campesinos y el diálogo con saberes más académicos, así mismo en la propuesta formativa es muy importante la relación teoría práctica y la relación formación en la Universidad con la formación directa en la comunidad.

En cuanto a las estrategias metodológicas

Con relación a las estrategias metodológicas de la Licenciatura de la Educación del Campo de Brasil se centra en la alternancia, entre un tiempo escolar presente en la universidad y un tiempo práctico en la comunidad, de igual manera la construcción de los complejos de estudio, o de enseñanza se basan en la Teoría de los Complejos de Estudio elaborada por Pistrak (pedagogo ruso), conjunto de múltiples relaciones que seleccionamos, son elecciones de aspectos de una realidad integrada.

Para la Universidad de la Tierra la metodología se enmarca en la autonomía de cada uno de sus estudiantes en donde se potencializan las capacidades para la toma de decisiones, permitiendo que cada estudiante exprese lo que realmente quieren aprender y logre encontrar un lugar dónde realizar un prácticum, donde pueden observar y trabajar con alguien que ya está haciendo lo que el alumno quiere aprender. Asimismo, en esta universidad no existen maestros, ni notas, ni programas fijos pues el proceso y los resultados del aprendizaje vienen del esfuerzo del alumno.

Aportes

La experiencia de la Licenciatura de la Educación del Campo de Brasil considera la alternancia como una estrategia fundamental para vincular teoría y práctica, generar conocimientos más cercanos a las comunidades. El currículo

de la Licenciatura contiene elementos que son necesarios tener en cuenta en la construcción de propuestas educativas para la educación superior rural, son centrales para el diseño de una propuesta los núcleos curriculares y la integración curricular.

Por otra parte, la Universidad de la Tierra permite participar a las personas que tengan el interés de estudiar para que puedan hacerlo sin la necesidad de un título escolar en los campos de su interés, la experiencia aporta a la construcción de proyectos personales y colectivos de aprendizaje, además, una contribución a resaltar, es la integración de las cuestiones ambientales y ecológicas con los asuntos sociales y políticos.

2.1.2. Experiencias de Educación Rural Superior en Colombia

2.1.2.1. La Universidad Campesina Asopricor - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá

Antecedentes y proceso de construcción de la propuesta

Magnolia Rivera Cumbe y Cindy Mariana Ariza Rodríguez de la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto) (2016) en su ponencia: “Tras el Sueño de la Universidad Campesina, ASOPRICOR – COLOMBIA”, presentan un proyecto de investigación que tiene como objetivo ayudar a consolidar la idea de la universidad campesina. En esta ponencia se explica el proceso que se ha llevado a cabo para desarrollar la idea. En 2012, la Uniminuto se contactó con personas de la organización Asociación para la Promoción Integral de Comunidades Rurales (Asopricor), organización que reúne comunidades campesinas de las Regiones

del Alto Magdalena y el Tequendama (Cundinamarca) en el centro de Colombia.

Después de año y medio de reflexión con las comunidades campesinas de las regiones mencionadas representadas en la Asociación para la Promoción Integral de Comunidades Rurales (Asopricor) se realizó el primer proyecto; más adelante a este le llamarían fase I y se denominaría como tal: Sistematización de experiencias pedagógicas, metodologías y saberes ancestrales de las comunidades pertenecientes a Asopricor (2006-2012) (Rivera y Ariza, 2016, p. 3)

La investigación se realizó por medio de la Investigación Acción Participativa y con algunos rasgos etnográficos, esto les permitió recoger toda una serie de saberes ancestrales de las comunidades campesinas. Con base en los saberes reconocidos, las comunidades decidieron:

(...) la creación de un programa académico que recogiera el vasto conocimiento de las comunidades, lo que consolidó la II fase del proyecto, año 2014 y que se denominaría: Integración Curricular para validar los saberes campesinos de las comunidades Asopricor, desde los programas de integración social y académica ofrecidos por las universidades de Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá. Fue así como nació el Técnico Profesional en Desarrollo Económico, Social y Comunitario, fundamentándose con unos propósitos muy claros, para la comunidad y con la comunidad; esta construcción curricular obedeció a las necesidades y problemas propios del área rural, especialmente en lo que se refiere a la educación y al contexto (Rivera y Ariza, 2016, pp. 3-4).

En la ponencia “Asopricor y el sueño de la Universidad Campesina en su fase IV”. Cátedra Unesco de Comunicación Humanidades Digitales (2017), resumen las etapas de construcción de la propuesta así:

La Asociación, inicialmente vinculada con la Universidad de Algoma (Canadá), busca abrirse campos en universidades colombianas y en 2012 toca las puertas de la rectoría general de Uniminuto, y es así como los tres inician un despliegue de reuniones y labores académicas enfocadas a atender la operante necesidad de la agremiación que redundó en la premisa: el sueño de la Universidad Campesina.

Contextualizando en parte las labores del proyecto todo se resume en el desarrollo de tres fases; una inicial que se gesta entre agosto de 2012 y noviembre de 2013 en el marco del proyecto Sistematización de experiencias pedagógicas, metodologías, y saberes ancestrales de las comunidades pertenecientes a Asopricor (2006-2012), mediante el cual se buscaba recuperar, reflexionar y aprovechar los saberes, experiencias y prácticas pedagógicas de los líderes comunitarios para difundir a las nuevas generaciones conocimientos y modos de aprender propios de la cultura y el quehacer campesino. Resultado de este proyecto queda, entre tanto, el libro *Saberes campesinos: las comunidades Asopricor y su vida en el Alto Magdalena y el Tequendama* (2015).

La segunda fase del proyecto data del año 2014, y se denominó Integración Curricular para validar los saberes campesinos de las comunidades Asopricor, desde los programas de integración social y académica ofrecidos por las universidades de Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá. De aquí nace la consolidación del Técnico Profesional en Desarrollo Económico, Social y Comunitario que actualmente está en proceso de institucionalización para presentarse ante el Ministerio de Educación Nacional y obtener su registro calificado.

De allí surge la tercera fase de esta investigación, denominada en 2015 Redes de desarrollo comunitario entre comunidades Asopricor: reconceptualización de tecnologías agropecuarias y sus impactos ambientales y sociales

en el mediano y largo plazo, la cual surge con el objetivo de generar nuevos procesos de valoración y validación social respecto a las tecnologías propias y las tecnologías que, viniendo de fuera, se ofrecen como alternativas inmediatas para el uso y manejo de la tierra y los animales; y para considerar el impacto a mediano y largo plazo de estas prácticas en el medio ambiente y en las dinámicas sociales.

En este sentido, y mientras se institucionaliza el técnico profesional, la cuarta fase de esta investigación está trabajando en el currículo de este programa, y para ello está desarrollando talleres intergeneracionales entre abuelos, adultos, jóvenes y niños campesinos en donde confluyen saberes y experiencias relacionadas con el medio ambiente, el agua, la soberanía alimentaria y otros temas. Este proyecto se reconoce con el nombre de *Circle*, es decir, Círculos en español, por su significado cíclico (Rivera y Ariza, 2017, pp. 2-3).

La y los investigadores se plantearon preguntas como estas: ¿Cómo integrar los saberes de las comunidades Asopricor a las universidades Uniminuto y Algoma? ¿Cómo puede esta integración mejorar los saberes campesinos y universitarios de manera que se beneficien otras comunidades campesinas de Colombia y el mundo, al tiempo que las universidades partícipes consideraron la posibilidad de integrar los saberes ancestrales a los saberes curriculares?

Estas preguntas son muy importantes, porque nos dejan ver la necesidad de una metodología participativa para construir los programas curriculares de educación superior y por otro lado nos llama la atención sobre el diálogo entre los saberes campesinos ancestrales y los saberes académicos para construir las propuestas curriculares.

Las comunidades Asopricor cuentan hoy con saberes como administración financiera, planeación estratégica, desarrollo de cooperativas y antropología cultural. Metodologías de

investigación comunitarias, metodologías para el análisis de la realidad desde perspectivas y políticas integrales. Estos saberes son fruto de prácticas y experiencias comunitarias que hoy constituyen el presente y el pasado de los miembros Asopricor. Con todo, estos procesos (educativos y formativos) no han sido oficialmente reconocidos o certificados. Se desconoce de esta manera, no sólo la importante experiencia y el saber transmitido de manera oral, sino que los procesos comunitarios, el trabajo intercultural y la mediación de conflictos con los que han afrontado las dificultades cognitivas, sociales y ambientales del campo, han quedado al margen de las universidades. Se pierde de esta manera la posibilidad de formar profesionales tecnificados para las necesidades de la ruralidad colombiana (Rivera y Ariza, 2016, p. 6).

Fundamentos o principios

La experiencia de construcción del sueño de Universidad Campesina de Asopricor se basa en las ideas de Freire, por esto consideran central tener en cuenta las capacidades y potencialidades de los campesinos y de sus organizaciones. Además, plantean:

A partir de los que se ha concebido epistemológicamente como pedagogía de los saberes campesinos, descrita por Núñez (2004), como una apuesta a la reafirmación cultural de la referente cosmovisión propia de estos grupos sociales bajo un enfoque integrador y revalorizados, pero soñando un poco más lejos podría apuntalarse como una alternativa pertinente para educar a un continente latinoamericano predominantemente oral, biodiverso y mestizo. Esta afirmación es la que fundamentó la razón de ser en la construcción de currículum compartido entre Asopricor, Uniminuto y Algoma.

Uniminuto, Algoma y Asopricor, en sus talleres inter generacionales han reunido abuelos, adultos, jóvenes y niños campesinos y los han orientado hacia la reconstrucción simbólica del campo y su papel en las esferas de poder; son ellos quienes conocen la tierra, siembran alimentos, cosechan agua, cuidan el aire y promueven la tradición oral de estos saberes entre sus hijos y nietos, entonces por qué abandonar las fincas si hay tanto por hacer allí (Rivera y Ariza, 2016, pp. 10–11).

La propuesta está basada en la necesidad de realizar el diálogo de saberes, reconociendo los saberes campesinos (Nuñez, 2004).

Propuesta curricular

En la malla propuesta convergen diferentes temáticas que son de interés y de la realidad campesina, reflejados en asignaturas que tuvieron sus pros y sus contras en los debates dados por los campesinos para definirlos. Es en estos espacios en donde reluce la sabiduría de las comunidades (Rivera y Ariza, 2016, p. 19).

Figura 2. Malla Curricular

Malla curricular del Técnico Profesional en Desarrollo Económico, Social y Comunitario						
Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre		
Valores, ética comunitaria y liderazgo 2 créditos	Responsabilidad social y manejo de recursos 4 créditos	Soberanía alimentaria 3 créditos	Situación global y su impacto en comunidades locales 3 créditos	Vinculación con la comunidad y planeación estratégica (diseño y formulación de proyectos. Alianzas) 3 créditos		
Desarrollo sostenible y medio ambiente 3 créditos						
	Economía social y solidaria 4 créditos	Campesino y ciudadanía 3 créditos	Nuevas ruralidades y cartografía regional 3 créditos	Nuevas ruralidades II 3 créditos		
				Relaciones entre campesino, territorio y entornos culturales 2 créditos		
Principios comunitarios (organizaciones de base y comunitarias) 4 Créditos	Organización y desarrollo comunitario (eventos comunitarios) 4 créditos	Legislación social y comunitaria 3 créditos	Métodos de investigación basados en experiencias comunitarias (historia y tradición oral) 4 créditos	Resolución de conflictos 2 créditos		
Redes familiares y comunitarias 4 créditos						
13 créditos	12 créditos	9 créditos	10 créditos	10 créditos	54 créditos	
Proyecto de grado 6 créditos						



Fuente: Riviera, y Ariza (2016)

Las asignaturas están pensadas para formar un técnico profesional que apoye la organización social, la economía comunitaria campesina; se incluyen asignaturas

relacionadas con la formación en valores, en capacidades organizativas, capacidades de vinculación con las comunidades y capacidades de investigación social. El reconocimiento y lectura de su propia realidad es muy importante en esta propuesta curricular.

En este sentido, cada una de las asignaturas propuestas surgieron después de largas conversaciones y reflexiones, para converger en cátedras como: Campesino y Ciudadanía, Nuevas Ruralidades, Cartografía Regional, Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, entre otras. Estas se mencionan puesto que fueron las que más generaron discusión en las tres semanas de talleres que se desarrollaron a lo largo de un año en las veredas de las regiones mencionadas y en los múltiples encuentros con los líderes de las mismas (Rivera y Ariza, 2016, p. 4).

Las temáticas de las asignaturas surgieron de la investigación participativa sobre los saberes campesinos. Para alimentar los temas surgidos se vieron en la necesidad de desarrollar otro proyecto de investigación.

Por su parte, la construcción del plan curricular de programa, PCP del técnico, nos planteó otro derrotero, ahora cómo se alimentarán las asignaturas; para ello, este año, la investigación en su tercera y cuarta fase se encuentra en la implementación del proyecto: Diálogos Inter generacionales entre los miembros de Asopricor y los jóvenes escolarizados y no escolarizados de las regiones; el material y conocimiento que se construya a partir de estos diálogos alimentará cada una de las cátedras propuestas en el técnico (Rivera y Ariza, 2016, p. 4).

Metodologías

El programa no ha comenzado a funcionar todavía, pero se vislumbra que se utilizarán metodologías basadas en el diálogo de saberes, en metodologías de trabajo

intergeneracional apoyadas en la tradición oral y en el reconocimiento de los saberes campesinos.

El proyecto en su cuarta fase se encuentra desarrollando los talleres intergeneracionales que se mencionaban con antelación. Este se referencia como Circle y tiene el propósito de alimentar las asignaturas del técnico profesional mediadas por las experiencias que relatan los participantes en los talleres y a su vez, orientar la institucionalización del programa ante el Ministerio de Educación y contribuir en la formación profesional de jóvenes campesinos para que se queden en sus veredas y proyecten sus sistemas agrícolas a escenarios auto sostenibles que no solo cuiden el medio ambiente y sus comunidades, sino que también generen progreso en la región.

Más que rescatar, es recobrar el vasto conocimiento de los campesinos no para la academia sino para ellos mismos, conocimiento de ellos, con ellos y para ellos, en donde la pedagogía de los saberes campesinos, expuesta por Núñez (2004), cobra sentido. El saber tiene como fin obtener un proceso construido desde el interior de cada comunidad local a partir de sus rasgos culturales, de su sentir, desde su propia cosmovisión, sin importar qué tanto la globalización los absorba (Rivera y Ariza, 2016, pp. 19 – 20).

Referencias bibliográficas

- Núñez, J. (2004). Los saberes campesinos: Implicaciones para una educación rural. *Investigación Caracas*, 19(2), 13-60.
- Rivera, M. y Ariza, C. (2016 del 16 al 18 de noviembre). Tras el sueño de la Universidad Campesina, A s o - p r i c o r - Colombia. [Ponencia] *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)*. Mendoza, Argentina.

Rivera, M. y Ariza, C. (2017). *Semillero Asopricor y el sueño de la Universidad Campesina en su fase IV*. [Semillero] Cátedra Unesco de Comunicación Universidad Javeriana Humanidades Digitales, Diálogo de saberes y prácticas. Bogotá, Colombia.

2.1.2.2. Proyecto Utopía: modelo de educación superior rural para la paz y el posconflicto

A partir del documento “Huellas del conflicto armado en Casanare por causa de la explotación petrolera en los años 90” escrito por Ruth Rojas en el 2016 podemos establecer que el conflicto armado en este territorio ha sido patrocinado por la industria petrolera puesto que, alrededor de los años 90, con el auge del petróleo, surge en Casanare el paramilitarismo, que llega a disputarse con las guerrillas los territorios donde hicieron presencia las multinacionales petroleras, buscando apoderarse del manejo de los recursos naturales y del control político de la región, causando así graves violaciones a los derechos humanos, daños ambientales, económicos, políticos y culturales en la región.

Para esto el Estado colombiano se reconoce entre la población como el causante de estas violaciones en el Casanare, debido a la participación activa de sus agentes, quienes preocupados por garantizar la seguridad de los complejos petroleros han financiado la formación de grupos paramilitares, por su anuencia con los mismos y su participación en acciones conjuntas con la fuerza pública.

Es por esto que:

De manera permanente, los casanareños han tenido que vivir el desplazamiento forzado, la desaparición forzada, la ejecución extrajudicial, detenciones arbitrarias, atentados e infracciones permanentes al derecho internacional humanitario, dentro de un “Estado social de derecho”.

Además de los daños mencionados, existe una evidente destrucción de los recursos naturales y de la legislación ambiental por la no reparación de los daños ocasionados (Rojas, 2016, p. 107).

Es en este contexto que nace el proyecto Utopía, liderado por la Universidad de la Salle y desarrollado en el

departamento de Casanare, específicamente en la Hacienda de San José de Matadepantano:

El proyecto persigue tres objetivos fundamentales: convertir a jóvenes bachilleres de zonas rurales afectadas por la violencia en ingenieros agrónomos con la mejor formación posible y con la metodología “aprender haciendo y enseñar demostrando”; hacerlos líderes para la transformación social y política, y establecer la empresarización productiva del campo en sus lugares de origen como resultado del proceso (Universidad de la Salle, 2014, p. 34).

Una vez estos jóvenes se han graduado, la Universidad de la Salle pone en marcha y cuenta con convenios en los diferentes sectores para la financiación y apoyo de proyectos emprendedores y de desarrollo rural garantizando el retorno y estadía de los egresados a los territorios de origen, “donde se convertirán en difusores de conocimiento y tecnologías entre sus vecinos, familiares y amigos, y generadores de riqueza por medio de sus empresas y proyectos productivos” (Universidad de la Salle, 2014, p. 37), asimismo al estar enfocado en todos los jóvenes rurales del país, es importante resaltar que dentro los egresados de este se encuentran jóvenes de 20 departamentos y 81 municipios del país. Por otro lado, para la formación de estos jóvenes que serán el cambio y la transformación de campo del país el proyecto Utopía cuenta con 7 pilares referenciados a continuación:

- **Soñamos** con una Colombia donde haya jóvenes –hombres y mujeres– profesionales de las áreas rurales, Ingenieros Agrónomos educados técnica y científicamente para ayudar a construir un nuevo país. Jóvenes que sean líderes para la transformación social, política y productiva de sus lugares de origen. Jóvenes afectados por la violencia o sobrevivientes del conflicto a los que podamos despertar el corazón para despertarles la bondad y la solidaridad.

- **Creemos** que es posible superar la violencia y el conflicto que ha azotado a Colombia por décadas, por medio de la generación de oportunidades para las poblaciones más vulnerables, especialmente las de zonas rurales y la generación de iniciativas para aclimatar la paz y para fortalecer el tejido social.
- **Sabemos** que la buena educación ayuda en los procesos sociales y políticos al formar nuevas generaciones gestoras de paz y al agregar valor a la producción agrícola mediante la investigación, la innovación y el desarrollo.
- **Confiamos** en nuestra oferta de educación de calidad socialmente responsable, expresada en programas profesionales e investigación de alto nivel, y respaldada por una institución sólida, con tradición histórica y socialmente responsable.
- **Participamos** de la reconversión agropecuaria sustentable a través de la investigación participativa y la transferencia de nuevas tecnologías, así como la creación de empresas agropecuarias asociativas, la gestación de procesos de calidad, y por el fortalecimiento de los agro-negocios y la agro-exportación.
- **Contribuimos** con didácticas y pedagogías alternativas como el “aprender haciendo” y el “enseñar demostrando”.
- **Aportamos** al desarrollo agropecuario del país mediante la investigación en áreas estratégicas agropecuarias, incluyendo la biotecnología, y el desarrollo de programas de formación profesional en ciencias agronómicas y lo concerniente a la transferencia de conocimiento (Universidad de la Salle, 2015, p. 7).

La Universidad de la Salle, por medio del proyecto Utopía ha podido consolidar convenios y apoyos financieros para que estos jóvenes de las zonas rurales puedan estudiar y formarse en áreas afines al campo y la ruralidad y que

puedan retornar a sus territorios, aportando en la construcción y modificación de estos. Es así como el proyecto cuenta con un sistema de apoyos económicos para sus estudiantes como: becas, préstamos educativos, financiación de proyectos, entre otros, y enfocados en la continuidad y correcto desarrollo de sus planes educativos, tales como: apoyo en la construcción del campus y dotaciones para los estudiantes.

Propuesta curricular

Frente a la formación académica por la que está guiado este proyecto, el pregrado cuenta con 12 cuatrimestres en los que los estudiantes aprenderán los conocimientos necesarios bajo las 5 áreas de formación reflejados en la malla curricular del mismo:

Figura 3. Componentes centrales del proyecto



Fuente: Caso proyecto utopía (2020)

- 1. Fundamentación:** Materias como matemáticas, botánica, bioquímica, microbiología, entre otras.
- 2. Formación profesional:** Agroecología, agroindustria, desarrollo rural, economía agrícola, manejo de suelos y recursos hídricos, etc.
- 3. Formación electiva:** El estudiante escoge entre las líneas de profundización, materias opcionales en relación con el programa.
 - a. Lúdicas, culturales y artísticas:** Fotografía, astronomía, cocina, naturaleza, bonsai, etc.
 - b. Énfasis:** Producción orgánica y certificación y tecnologías aplicadas.
- 4. Formación lasallista:** Humanidades, ética general y profesional, entre otras.
- 5. Formación investigativa para el emprendimiento:** Seminario de investigación y las etapas para la formulación y consolidación de un proyecto productivo en la zona de origen.

En relación con el currículo propio del programa de ingeniería agronómica este se divide en tres ejes principales:

- Eje de prácticas y problemas: Son de interés, entonces, para el Programa de Ingeniería Agronómica de la Universidad de La Salle, los estudios de:
 - Sustentabilidad de la agricultura convencional.
 - Interacción de los factores biológicos, físicos, químicos y tecnológicos en los agroecosistemas propios de los diferentes pisos térmicos tropicales.
 - Articulación de los eslabones de las cadenas productivas agrícolas.

-
- Visión empresarial de la actividad agrícola.
 - Exigencia de los mercados por productos limpios u orgánicos
 - Eje de investigación: En la Universidad de La Salle, las funciones sustantivas de docencia, investigación y proyección social se asumen de forma sistémica, ética y política. De esta forma, todas las acciones deben desarrollarse buscando la integración entre las áreas del conocimiento y las unidades académicas, vinculando estrechamente la generación de conocimiento con su difusión como razón de su existencia, con claridad frente a las posturas que se asumen en este proceso y la participación activa en la sociedad como contribución al cambio.

La investigación en el programa es, entonces, el resultado de las articulaciones de áreas del conocimiento y problemáticas de la producción agrícola, las cuales se abordan de forma interdisciplinaria conforme con el modelo de investigación institucional, el cual organiza su quehacer investigativo en centros de investigación que integran los grupos de investigación de diferentes programas alrededor del tema de desarrollo agroalimentario.

Se pretende la sensibilidad y responsabilidad social de profesores y estudiantes frente a la realidad socioeconómica colombiana, propiciando la participación de estudiantes y profesores en proyectos que construyan alternativas de solución para la problemática de la producción agrícola y, por ende, contribuyan al mejoramiento de la calidad de la población vinculada directa o indirectamente.

Los problemas son el punto de partida de la investigación, la cual a su vez retroalimenta la docencia e integra la investigación formativa con la participación activa de

- los estudiantes, posibilitando la divulgación del conocimiento generado en el programa.
- Eje de ciencias y disciplinas: La fundamentación teórica que soporta la generación de conocimiento constituye las áreas de conocimiento. Estas áreas corresponden a:
 - Formación socio-humanística
 - Matemática y Estadística
 - Biología
 - Química
 - Física
 - Producción
 - Formación empresarial
 - Fundamentación para la investigación (Universidad de la Salle, 2012, pp. 83-85).

Para este programa es muy importante el perfil profesional de los estudiantes que ingresan y culminan esta carrera universitaria ya que se enfoca en jóvenes de zonas rurales quienes, una vez finalizan sus estudios, retornan a sus territorios y zonas de origen, para fortalecer y optimizar la calidad de vida de las comunidades y las actividades agrícolas de estas; todo esto desde una visión del posconflicto y la paz. Es por esto que dentro de las características se encuentra que el egresado sea una persona autónoma con visión de futuro, con el gusto por aprender y por ver un cambio, que se adapte fácilmente a las condiciones del entorno y el trabajo, además que cuente con los conocimientos, metodologías, estrategias, así como los aprendizajes científicos, tecnológicos y de organización campesina para entender y proponer soluciones frente a los obstáculos referentes a los procesos de la agricultura y el desarrollo sustentable.

Por otra parte, el proyecto Utopía se fundamenta en el enfoque pedagógico, entendido como “una perspectiva particular de asumir el proceso formativo y por modelo de educación, un diseño particular con características específicas que determinan e inciden en lo curricular, lo pedagógico y lo didáctico” (Universidad de la Salle, 2014, p. 55). Es así como por medio de este modelo se pretende establecer relaciones entre cada uno de los actores implicados en el proceso, en este caso, de ámbito educativo; es decir, los profesores y estudiantes, y su relación con la dupla enseñanza/aprendizaje, además, la importancia de las formas de evaluación seleccionadas para calificar esta dupla, de igual manera aporta en la elección y construcción de las dinámicas en las que se apoya cada uno de los docentes para explicar y transmitir lo conocimientos y contenidos; asimismo el enfoque pedagógico está sustentado en 4 fundamentas que facilitan la comprensión del ser humano, la sociedad y el conocimiento, estos son:

- 1. Antropológico, centrado en la persona:** La persona es concebida como autónoma y responsable lo cual le permite comprender a los otros como iguales en condición humana pero diferentes con relación a su manera de ver, ser, pensar y comprender el mundo. Aplicado en el proyecto Utopía permite ver a los estudiantes como individuos particulares y singulares, con características, habilidades y potencialidades únicas por desarrollar en cada uno de ellos; de igual manera permite reconocer y resaltar que la diversidad es primordial al hablar de comunidad; el estudiante es capaz de comprender y proponer la transformación de su realidad, la de su comunidad y las condiciones de ésta a partir de la comprensión de la situación y un continuo acompañamiento desde el cual se pueda producir efectos de resiliencia, empoderamiento y capacidad de autogestión.

- 2. Sociológico, construcción de comunidades justas:** Enfocado en la visión comunitaria para el mejoramiento y fortalecimiento de la calidad de vida de las poblaciones. Si bien la comunidad es el espacio en donde las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas permiten el desarrollo de la comunidad en sí y de cada persona que hace parte de ella, dicho desarrollo no estaría completo sin el componente territorial que se establece como el lugar en donde son posibles la mayoría de interacción anteriormente mencionadas. El proyecto Utopía coopera con este fundamento en cuanto incentiva el retorno de sus estudiantes a sus lugares de origen y facilita la investigación que permita la transformación de estas realidades, porque estos egresados son quienes conocen mejor el territorio, no solo porque es donde nacieron y se han formado como personas, sino porque tienen los conocimientos desde la experiencia de lo que necesita la zona y los conocimientos teóricos y prácticos para el desarrollo de esto.
- 3. Epistemológico, producción de conocimiento comunitario:** El estudiante no solo es capaz de combinar lo que necesita su lugar de origen con lo aprendido en la academia, sino que tiene la capacidad de producir conocimiento nuevo y útil, lo que le permitirá al joven generar transformaciones y mejoras en los procesos sociales y productivos de la comunidad; del mismo modo esta construcción de conocimiento también está permeada por el carácter transferible que éste deba tener, el cual no debe ser sólo individual sino construido desde lo comunitario, desde la ayuda y el soporte de la población, lo que permitirá la trascendencia de la misma y de la persona en sí.
- 4. Pedagógico, “aprender haciendo, enseñar demostrando”:** Estrategia metodológica que resalta la importancia de la teoría y la práctica ya que articula aquellos

conocimientos teóricos con la realidad y cotidianidad del campo de trabajo. En el caso del proyecto Utopía, con el diario vivir de las comunidades y sus pobladores, esta metodología orienta el proyecto productivo llevado a cabo por los estudiantes en el cual estos deben diseñar, planear y ejecutar actividades en relación con los campos o áreas de conocimiento en los que se fundamenta el programa. En este proyecto productivo el estudiante debe ser capaz de articular conocimientos y habilidades para dar respuesta a contextos reales y actuales.

Referencias bibliográficas

Rojas-Díaz, R. (2016). Huellas del conflicto armado en Casanare por causa de la explotación petrolera en los años 90. *Derecho Y Realidad*, 14(28), 97–108. <https://doi.org/10.19053/16923936.v14.n28.2016.7814>

Universidad de la Salle, 2012. *Currículos Redimensionados*. Universidad de la Salle, Facultad de ciencias agropecuarias, pp.191 - 274.

Universidad de la Salle, Bogotá y Ministerio de Educación Nacional (2014), *Una utopía nacional: hacia un modelo de educación superior rural para la paz y el posconflicto*.

Universidad de la Salle, (2015). *Caso Utopía*.

2.1.2.3. Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, Universidad de Antioquia

Antecedentes

En un país pluriétnico como Colombia, la vinculación activa de los pueblos indígenas en los procesos de formación en la educación es el resultado de una serie de discusiones y controversias, en donde se concluye que el conocimiento de los pueblos es igual de valioso para la humanidad como el conocimiento tradicional. El interés particular en la inmersión de la educación superior es desde las mismas palabras del doctor Abadio Green en entrevista con *Educativos* en el 2018 al ser consecuentes que: "...la única posibilidad de pervivir como pueblo es desde la educación".

Desde esta primicia nace la propuesta de la creación de la Licenciatura de Madre Tierra (LMT), la cual Green informa surge a partir del congreso: *La educación: una perspectiva en defensa de la Madre Tierra*, en 1985 en el cual:

No queríamos para nosotros una educación como aquella de la que venía hablando el gobierno nacional. No queríamos hablar de "etnoeducación" ni de "educación intercultural bilingüe". Queríamos que el fundamento de nuestra educación fuera la Madre Tierra en consonancia con nuestra cosmovisión... (*Educativos*, 2018)

Es desde allí, que se inicia con la proyección de propuestas para la materialización de este planteamiento, en donde tras años se plantea como objetivo: "la educación como estrategia de defensa de la Madre Tierra, centrada enteramente en la Madre Tierra... plantear una educación en la que la tierra es la verdadera pedagoga, se convierte en un deber histórico de nosotros los humanos" (*Educativos*, 2018).

Los pueblos indígenas identifican y canalizan a la Universidad de Antioquia como aliado, quien a su vez se encontraba trabajando en el tema desde “el grupo DIVER-SER que es un grupo de estudiantes y de profesores que reflexionan sobre la pedagogía y la herencia cultural y que desde hacía un tiempo venían hablando de interculturalidad” (Educativos, 2018) con quienes formularon las estrategias para concretar la propuesta de la licenciatura.

Fundamentos de la experiencia

Se retoma a la tierra, como eje transversal de conocimiento y madre, este último concepto abordándola así: las comunidades indígenas tanto de Colombia como de diversos países, pretendiendo como pilares de esta formación “1) el silencio; 2) escuchar; 3) observar y 4) tejer. Y eso ¿para qué? Para que podamos tener hombres y mujeres de buen corazón para poder entender a la humanidad.” (Educativos, 2018). Desde esta perspectiva la construcción y aprendizaje se da a partir del ser, de los significados que este de las acciones pasadas como presentes y la trascendencia de estos en el futuro como lo plantea Green:

Aquí se habla de otro tiempo que no es lineal, sino en forma de espiral, es decir, un tiempo circular en el que el pasado es muy importante. Es a partir del entrelazamiento entre presente y pasado que se construye el futuro... Si yo profundizo bien en mi cultura y en mi tradición, soy capaz de aprender en cualquier momento el conocimiento de mi pueblo y el conocimiento de otros pueblos. Actualmente en la educación desde la primaria hasta la universidad hacen todo lo contrario: primero me llenan de “conocimientos” pero sin buscar que me sienta orgulloso de lo que soy (Green, 2018).

Por tanto, la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LMT) “Se trata de ver que existen otras formas de

conocimiento, otros saberes, otras miradas. Se trata, pues, de que los saberes occidentales que se enseñan en instituciones educativas como la universidad se sienten a dialogar respetuosamente con los saberes indígenas” (Educativos, 2018).

Ya con objetivo planteado, discusiones sobre visión a retomar, se inicia el proceso de plantear el denominado malla curricular a abordar, en donde se plantean: la etnomatemática “es entender la relación, la conversación que se da entre la tierra y el sol, entre la tierra y la luna, entre la tierra y las estrellas, entre la tierra y los demás astros... La matemática busca entender esta colectividad” (Educativos, 2018) quien a su vez se plantea la ciencia del lenguaje la cual “el lenguaje es también pensar sobre la memoria de los pueblos pues en cada sonido está la vida y el origen de una palabra” (Abadio Green) como historia, movimiento indígena, investigación, entre otros.

Tras años de trabajo y con el aval de los estamentos de la Universidad de Antioquia, la propuesta de la LMT fue aprobada por el Ministerio de Educación Nacional en el 2011, donde comienza con la convocatoria a varios pueblos indígenas para su participación, informa Green en una entrevista 2018:

Es así que hoy, en nuestra tercera cohorte, contamos con doce pueblos y doce lenguas indígenas dentro del programa. Por otro lado, poco a poco hemos ido entendiendo que nuestra propuesta, que es el amor a la Tierra, que es el sentirnos como parte fundamental de ella, ya no les pertenece exclusivamente a los pueblos originarios de Colombia, sino que le pertenece a la humanidad (Green, 2018).

Los participantes utilizan o articulan la lengua “el castellano”, como le llaman; sin embargo, los estudiantes pueden hablar en su idioma natal y, con apoyo de un traductor

exponer su pensamiento, resaltando la existencia de doce lenguas indígenas oficiales en el programa.

La construcción del trabajo se hace de manera colectiva “en mi equipo cada uno habla y opina sobre los diferentes autores que han escrito sobre los temas, las películas, narraciones, música, teatro que se pueden utilizar, y a partir de allí se elabora el documento que asigna las tareas que debe desarrollar cada uno” (Educativos, 2018), en donde los profesores son retomados como facilitadores y/o acompañantes los cuales deben tener capacidad de escucha, interpretación de contextos, autoformación permanente, capacidad integración de colectivo, concibiendo la vida comunitaria como “un contexto educador en sí mismo” (Tamayo, 2018)

La metodología de trabajo para el desarrollo de las temáticas según Green, Sinigui y Rojas, como se citó en Tamayo, 2018:

- a. Diálogo intercultural que se realiza en los *encuentros formativos regionales*, durante un periodo de tiempo de 15 días en la sede central de la universidad, para que los y las estudiantes de las distintas regiones puedan intercambiar saberes y prácticas.
- b. *Encuentros zonales* que se organiza de acuerdo con la cercanía y afinidad territorial y cultural. Por ejemplo, en el departamento de Antioquia se trabaja en zonas: Urabá Norte, Occidente, Bajo Cauca y Medellín. En cada zona territorial se designa una sede para trabajar que puede ser la de una institución municipal o en una sede dentro de una comunidad.
- c. *Encuentros formativos locales*, para profundizar en las particularidades de los contextos y avanzar propuestas de solución a problemáticas de las comunidades.

Se evidencia retomar como prioridad la construcción del conocimiento comunitaria, siendo provechoso los aportes

dados por los líderes y sabios de cada pueblo; “tenemos la esperanza desde la Madre Tierra que estamos construyendo, que estamos diariamente hablando con los abuelos, que estamos hablando con nuestras autoridades, que estamos hablando con los estudiantes. La mejor manera de sentirnos orgullosos es aprendiendo que hay que volver al origen. A partir de aquí comenzaremos a comprender la misión que debemos cumplir en esta sociedad. Es el gran trabajo que tenemos que hacer en un país como Colombia” (Educativos, 2018).

Propuesta curricular

Figura 4. Propuesta curricular

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra - énfasis en salud comunitaria intercultural Duración: 10 semestres (5 años) – Total 180 créditos							
Semestre	Créditos	Ejes temáticos	Núcleo básico (tres primeros años)				
			Vida de los pueblos y diálogo de saberes		Formación pedagógica desde la interculturalidad		
Formación en investigación							
1	18	Reencuentro con nuestros saberes y nuestras realidades	Seminario Integral I <i>¿Cómo estamos en nuestra comunidad? ¿Qué afecta nuestra vida comunitaria, familiar y personal? ¿Cómo la crisis de nuestra vida personal, familiar y comunitaria afecta el equilibrio con la Madre Tierra?</i> (6 CR)	Plan de Vida I (2 CR)	Proyección comunitaria I (3 CR)	Educación, lenguajes y comunicación I (4 CR)	Etno-Matemáticas I (3 CR)
2	18		Seminario Integral II <i>¿Cómo era la vida antes en nuestra comunidad? ¿Qué debemos rescatar, qué debemos cambiar?</i> (6CR)	Plan de Vida II (2 CR)	Proyección comunitaria II (3 CR)	Educación, lenguajes y comunicación (4 CR)	Etno-Matemáticas II (3 CR)

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra - énfasis en salud comunitaria intercultural Duración: 10 semestres (5 años) – Total 180 créditos								
Semestre	Créditos	Ejes temáticos	Núcleo básico (tres primeros años)					
			Vida de los pueblos y diálogo de saberes		Formación pedagógica desde la interculturalidad			
Formación en investigación								
3	18	Diálogo con los otros	Seminario Integral III <i>¿Cómo el pasado y presente colonial afecta nuestra vida e identidad indígena?</i> (6 CR)	Plan de Vida III (2 CR)	Proyección comunitaria III (3 CR)	Educación, lenguajes y comunicación III (4 CR)	Etno-Matemáticas III (3 CR)	
4	18		Seminario Integral IV <i>¿Cómo otros pueblos indígenas y no indígenas del país, América Latina y el mundo vienen enfrentando los efectos de la colonización y la globalización?</i> (6 CR)	Plan de Vida IV (2 CR)	Proyección comunitaria IV (3 CR)	Educación, lenguajes y comunicación IV (4 CR)	Competencia lectora segunda lengua I (0 CR)	Etno-Matemáticas IV (3 CR)
5	18	El futuro que soñamos	Seminario Integral V <i>¿Cómo queremos que sea la vida en nuestra comunidad? ¿Qué proponemos para el cuidado de la Madre Tierra?</i> (6 CR)	Plan de Vida V (2 CR)	Proyección comunitaria V (3 CR)	Educación, lenguajes y comunicación V (4 CR)	Competencia lectora segunda lengua II (0 CR)	Etno-Matemáticas V (3 CR)
6	18		Seminario Integral VI. <i>Construcción de propuestas de aplicación al Plan de Vida desde una perspectiva de cuidado de la Madre Tierra</i> (6CR)	Formación Ciudadana (0 CR)	Plan de Vida VI (2 CR)	Proyección comunitaria VI (3 CR)	Educación, lenguajes y comunicación VI (4 CR)	Competencia lectora segunda lengua III (0 CR)

Fuente: Universidad de Antioquia (2006)

Figura 5. Núcleo de profundización de la IPM

Semestre	Créditos	Ejes temáticos	Núcleo de énfasis (dos últimos años)				
			Vida de los pueblos y diálogo de saberes (énfasis)			Formación pedagógica desde la interculturalidad (énfasis)	
7	18	Cuidado de la salud en la infancia	Saberes y prácticas ancestrales I (4 CR)	Perspectivas interculturales I (4 CR)	Asuntos jurídicos sobre la salud (3 CR)	Etno-Matemáticas VII (3 CR)	Pedagogías desde la diversidad cultural I (4 CR)
8	18	Cuidado de la salud en la adultez	Saberes y prácticas ancestrales II (4 CR)	Perspectivas interculturales II (4 CR)	Relaciones intersectoriales en el cuidado de la salud (3 CR)	Etno-Matemáticas VIII (3 CR)	Pedagogías desde la diversidad cultural II (4 CR)
9	18	Cuidado de la salud en la senectud	Saberes y prácticas ancestrales III (4 CR)I	Perspectivas interculturales III (4 CR)	Electiva I (3 CR)	Electiva II (3 CR)	Pedagogías desde la diversidad cultural III (4 CR)
10	18	Cuidado de la salud en la familia, la comunidad y la Madre Tierra	Saberes y prácticas ancestrales IV (4 CR)	Perspectivas interculturales IV (4 CR)	Electiva III (3 CR)	Electiva IV (3 CR)	Pedagogías desde la diversidad cultural IV (4 CR)

Fuente: Universidad de Antioquia (2006)

Como se observa, hasta el sexto semestre los licenciados en formación tienen áreas de núcleo común y, desde el séptimo semestre, empiezan a forjar su profundización particular, buscando con el desarrollo del tejido curricular formar de manera integral:

Un maestro o una maestra indígena debe ser entonces puente de diálogo entre los saberes ancestrales y los saberes de la cultura dominante y otras culturas con las cuales interactúa su comunidad; se espera por tanto que esté en capacidad de servir de orientación y guía en la toma de decisiones y genere iniciativas que contribuyan con el bienestar del colectivo. Su

campo de acción no es la escuela solamente sino la vida comunitaria, concebida como un contexto educador en sí mismo. (Green, 2018).

Formando así LMT seres con sentido ético, con un enorme reconocimiento de territorio, proponiendo y construyendo en conjunto iniciativas que promuevan el bienestar integral del pueblo indígena al cual pertenezca, conectando y canalizando como educador una visión del ser como construcción de lo que le rodea y el reconociendo la importancia de escucha en todos los que hacen parte de la comunidad.

Referencias bibliográficas

- Green, A., Sinigui, S., y Rojas, A. (2013). Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra una apuesta política, cultural y académica desde la educación superior y las comunidades ancestrales. *Relaciones interculturales de la realidad*, 84-94.
- Green, A. (2018). Pedagogía de la Madre Tierra: "Un deber histórico de nosotros los humanos". *Revista Caminos Educativos*, 59-67.
- Tamayo, C. (2018). Licenciatura en pedagogía de la Madre Tierra, etnomatemática y formación de profesores. *Cienc. Educ. Bauru*, 24(3), 759-776.
- Universidad de Antioquia, (2006). *Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*. <https://www.udea.edu.co/wps/portal/udea/web/inicio/unidades-academicas/educacion/oferta-pregrado/licenciatura-pedagogia-madre-tierra>

2.1.2.4. Análisis comparativo de las experiencias de ASOPRICOR, el Proyecto Utopía y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

Acerca de los fundamentos o principios

La propuesta de Asopricor se fundamenta en el reconocimiento de los saberes ancestrales campesinos. También se busca el diálogo entre los saberes campesinos y los saberes académicos. Parte de lo que se ha concebido epistemológicamente como pedagogía de los saberes campesinos, descrita por Núñez (2004) realiza una propuesta formativa basada en las relaciones intergeneracionales, así mismo para la construcción de la propuesta ha sido fundamental la Investigación Acción Participativa.

Con relación con el proyecto Utopía, este tiene una base humanística, que busca formar seres humanos que reconozcan su historia y tengan un sentido de pertenencia, esto con el fin de que reconozcan las necesidades de los territorios donde habitan sus estudiantes. Se busca formar ciudadanos que comprendan claramente los procesos democráticos.

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra se fundamenta en retomar a la tierra como eje principal de la existencia del ser humano en el mundo, se busca la comprensión del sujeto a partir de su conexión, conocimiento y respeto con la madre tierra.

Con relación con las propuestas curriculares

La Universidad Campesina Asopricor - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá, han iniciado con la construcción de un programa de formación técnica profesional. Las asignaturas están pensadas para formar un técnico profesional

que apoye la organización social y la economía comunitaria campesina; se incluyen asignaturas relacionadas con la formación en valores, en capacidades organizativas, capacidades de vinculación con las comunidades y capacidades de investigación social. El reconocimiento y lectura de su propia realidad es muy importante en esta propuesta curricular. Estas asignaturas recogen los saberes construidos por la organización y se consideran necesarias para fortalecer el trabajo con las comunidades campesinas.

Se ha construido un currículo de Técnico Profesional en Desarrollo Económico, Social y Comunitario, que se propone cursar en 5 semestres. Las asignaturas están pensadas para formar un técnico profesional que apoye las organizaciones sociales, la economía comunitaria campesina; se incluyen asignaturas relacionadas con la formación en valores, en capacidades organizativas, capacidades de vinculación con las comunidades y capacidades de investigación social. También hay materias como: Conocimiento y lectura de su propia realidad, Campesino y Ciudadanía, Nuevas Ruralidades, Cartografía Regional, Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente, Resolución de Conflictos, Métodos de investigación, entre otras. El proyecto de grado es parte de la propuesta curricular, se busca formular proyectos relacionados con: Reconstrucción de la historia ambiental de las comunidades Asopricor; la familia como eje del desarrollo social comunitario; tradiciones orales de las comunidades Asopricor; experiencias por la reivindicación de la mujer campesina.

El proyecto Utopía se basa en 5 áreas de formación reflejados en la malla curricular del mismo, allí se encuentran materias tradicionales como matemáticas, botánica, bioquímica, microbiología, entre otras, sin embargo, al ser una educación dirigida a las necesidades del territorio también se ven materias como: Agroecología, Agroindustria, Desarrollo Rural, Economía Agrícola, Manejo de suelos y

recursos hídricos, etc. También cuentan con la formación Lasallista, para la investigación (enfocada en los emprendimientos de los estudiantes). Además de esto, el proyecto Utopía cuenta con una construcción propia del currículo de la carrera de Ingeniería, donde se pretende formar de manera integral, exponiendo a la y el estudiante a diversas problemáticas reales, además de aprender a investigar en su campo de estudio, todo esto poniendo énfasis en la importancia del bienestar comunitario y el crecimiento territorial.

Para la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra el currículo está fundamentado en la cosmovisión indígena, en el cuidado de la madre tierra, por ejemplo, la etnomatemática es una de las bases pues permite entender la relación y conversación que se da entre la tierra y el sol, entre la tierra y la luna, entre la tierra y las estrellas, entre la tierra y los demás astros, de igual manera la ciencia del lenguaje permite pensar sobre la memoria de los pueblos desde el plan de vida y la proyección comunitaria.

En cuanto a las estrategias metodológicas

En la Universidad Campesina Asopricor - Uniminuto, Colombia y Algoma, Canadá, se utilizan metodologías basadas en el diálogo de saberes, en metodologías de trabajo intergeneracional apoyadas en la tradición oral y en el reconocimiento de los saberes campesinos. Una metodología central son los talleres intergeneracionales, donde se aprende haciendo.

El proyecto Utopía utiliza con énfasis el método de proyectos para solucionar problemas de las comunidades a las que pertenecen los estudiantes; enfoca a los jóvenes de zonas rurales que una vez finalizan sus estudios retornen a sus territorios y zonas de origen, para fortalecer y optimizar la calidad de vida de las comunidades y las actividades

agrícolas de estas; todo esto desde una visión del posconflicto y la paz.

La Licenciatura en la Madre Tierra de la Universidad de Antioquia propone un diálogo intercultural entre los estudiantes por medio de los encuentros formativos y regionales, el intercambio de saberes y prácticas, con el fin de profundizar en las particularidades de los contextos y avanzar propuestas de solución a problemáticas de las comunidades.

Aportes

La experiencia de Asopricor nos deja ver la importancia del diálogo de la academia, con los saberes ancestrales campesinos. También se resalta de esta experiencia la importancia de realizar procesos de Investigación Acción Participativa para construir las propuestas de formación curricular, de esta manera se tienen en cuenta los saberes campesinos comunitarios y las necesidades formativas de las comunidades campesinas. Una idea que puede ser importante considerar, es que no necesariamente se debe comenzar por una carrera profesional, sino que puede iniciarse un proceso educativo formal con un curso de formación técnico profesional.

Con relación al proyecto Utopía y en la Educación Superior Rural para la Paz y el Posconflicto se tiene como uno de sus principales propósitos el formar seres humanos que reconozcan su historia y tengan un sentido de pertenencia con sus territorios, esto con el fin de que reconozcan las necesidades de los lugares donde habitan, pues la educación que se les brinde va a estar dirigida hacia esas necesidades territoriales, ya que se espera que retornen a sus lugares de origen y pongan en práctica los conocimientos obtenidos y así no solo se construya un conocimiento centralizado si no que este pueda llegar a todas las comunidades. Lo

anterior se fortalece a partir de la enseñanza del diseño e implementación de soluciones a los diferentes problemas que se les plantea bajo un actuar profesional, además es importante reconocer que la propuesta se empeña por formar ciudadanos que comprendan claramente los procesos democráticos pues es allí donde se inicia la construcción de una sociedad justa y en paz, logrando así superar los escenarios de violencia y guerra, participando activamente en la constitución de redes de apoyo.

Se busca formar empresarios del campo que sean capaces de analizar los problemas productivos de sus lugares de origen proponiendo iniciativas productivas, donde se gestionen los recursos de forma comunitaria y justa para el territorio.

La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra busca formar maestros que conozcan su territorio, que construyan su conocimiento en conjunto con su comunidad a partir de la escucha de los integrantes de su pueblo, especialmente de sus adultos y líderes en donde en conjunto con los profesores, promuevan inquietudes en los maestros que lleven a rescatar los saberes y maneras de abordaje ante las situaciones ya instauradas desde el eje trascendental de la madre tierra. Como licenciatura, permite a través de la pedagogía desarrollos comunitarios desde las prácticas de sus pueblos que se puedan transmitir en las comunidades indígenas y los demás pueblos.

2.2. Experiencias nacionales, escuelas agroecológicas y escuelas campesinas

Acevedo (2013) en el artículo “Escuelas de agroecología en Colombia la construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas”, realiza un análisis y balance de diferentes procesos formativos ambientalistas

y agroecológicos realizados en Colombia en las últimas 3 décadas, muchos de estos procesos son denominados Escuelas Agroecológicas.

El artículo es central para este estado del arte, porque es un balance sintético de las experiencias de las escuelas agroecológicas de Colombia.

Según Acevedo (2013):

Varias ONG han impulsado el movimiento ambientalista y agroecológico, desarrollando importantes acciones de formación en el ámbito de la sociedad civil. En este proceso ha sido fundamental el aporte del conocimiento tradicional campesino, indígena y afro colombiano que, unido a los principios de la agroecología, la educación popular y ambientalismo, han permitido importantes procesos de transformación rural en Colombia. Se estudian más de 20 experiencias de Escuelas en Agroecología en Colombia, siendo clasificadas en Escuelas Campesinas y Escuelas de Promotores Rurales que representan, en su conjunto, la mayor iniciativa de educación rural a nivel nacional tendiente a generar capacidades en los agricultores-as para una producción agropecuaria sustentable, la conservación de su medio natural, la preservación de su cultura rural y el fortalecimiento de sus iniciativas locales de organización (p. 1).

El profesor Álvaro Acevedo introduce su artículo haciendo referencia a la agroecología:

(...) estas experiencias de educación en agroecología desde la base, tienen su fundamento en el hecho irrefutable de que el fundamento del conocimiento agroecológico está en la sabiduría vinculada a la agricultura tradicional en todo el mundo.

La agroecología se ha construido sobre la base de esos conocimientos milenarios de las comunidades indígenas y campesinas. Su preciso conocimiento sobre los ecosistemas que han manejado, los elementos que los componen, el comportamiento del clima, la tecnología que han creado, entre otros, constituyen para la agroecología el punto de partida para potenciar la agricultura hacia modelos más racionales desde el punto de vista de manejo ambiental y más generadores de bienestar social.

(...) las sociedades tradicionales han vinculado conservación de recursos naturales con cosmovisión, construyendo creencias o tabúes que regulan el uso de los recursos del medio. De esta forma los patrones de manejo de los recursos no son solo producto del manejo físico del ambiente sino de las percepciones culturales sobre la naturaleza y sus recursos (Folke y Colding, como se citó en Acevedo, 2013, pp. 3-4).

En el artículo se presenta un estudio que tuvo por objetivo: “identificar y analizar la conformación de las distintas experiencias de formación en agroecología en Colombia desarrolladas por gente rural destacando sus fortalezas para promover el crecimiento del conocimiento agroecológico en el país” (Acevedo, 2013, p. 3).

Para realizar la investigación “Fueron entrevistados los líderes de 27 programas de formación en agroecología incluyendo programas informales desarrollados por agricultores, ONG o instituciones de educación formal en distintos lugares del territorio Nacional” (Acevedo, 2013, p. 3).

Acevedo aclara que gran parte de las experiencias se llaman escuelas, aunque muchas de estas experiencias no tengan una organización formal y convencional, pero si se constituyen en espacios de intercambio de conocimientos y experiencias.

Acevedo clasifica las experiencias en dos: ESCUELAS CAMPESINAS y ESCUELAS DE PROMOTORES.

Las ESCUELAS CAMPESINAS corresponden a iniciativas de educación informal desarrolladas por agricultores-as que se reúnen esporádicamente para compartir jornadas de trabajo, intercambio de experiencias, opiniones, conocimientos y expectativas en diversos ámbitos de la vida rural.

Las ESCUELAS DE PROMOTORES RURALES son programas de educación informal o formal, más o menos estructurados con objetivos, planificación, temáticas, materiales didácticos, facilitadores-as o docentes (en muchos casos los propios agricultores-as) (Acevedo, 2013, p. 6).

En cuanto a sus fundamentos Acevedo (2014) afirma: “Tanto las Escuelas Campesinas como las de formación de Promotores Rurales, se inspiran en los conceptos de la Educación Popular (Freire, 1998) y la Investigación Acción Participativa (Fals Borda, 1991)” (Acevedo, 2013, p. 7).

Este mismo autor hace una comparación entre las escuelas campesinas y las escuelas de promotores, el encuentra que las escuelas campesinas “corresponden a iniciativas de educación informal desarrolladas por agricultores-as que se reúnen esporádicamente para compartir jornadas de trabajo, intercambio de experiencias, opiniones, conocimientos y expectativas en diversos ámbitos de la vida rural” (Acevedo, 2013, p. 6).

Mientras las ESCUELAS DE PROMOTORES RURALES

(...) son programas de educación informal o formal, más o menos estructurados con objetivos, planificación, temáticas, materiales didácticos, facilitadores-as o docentes (en muchos casos los propios agricultores-as) y sistemas de evaluación que permite a los agricultores-as alcanzar un nivel de formación y destrezas prácticas y metodológicas, para realizar

acciones de difusión del conocimiento ambiental y agroecológico a otros agricultores-as (Acevedo, 2013, p. 6).

En cuanto al origen de las Escuelas Campesinas, Acevedo señala que estas han surgido del enfoque de las Escuelas de Campo de Agricultores, ECA's

Las escuelas campesinas desarrolladas bajo esta estructura tienen su origen en dos experiencias, escuelas o propuestas metodológicas de desarrollo rural importantes: LAS ESCUELAS DE CAMPO DE AGRICULTORES (ECA's) (Pumisacho y Sherwood, 2005; y el enfoque CAMPESINO A CAMPESINO (Ca a Ca) (Bunch, 1985; Rodríguez y Hesse, 2000; Selener, et al, 1997) (Acevedo, 2013, p. 8).

La creación de estas escuelas se efectúa por iniciativa de los propios agricultores, por apoyo de ONG, y por facilitadores (miembros de ONG o estudiantes universitarios). En estas escuelas se trabajan diferentes temáticas, estas no constituyen un currículo estructurado de manera formal, pero si se puede decir que hay unos aprendizajes:

Es una constante entre las familias que participan de estos espacios de formación, ganar un alto grado de conciencia sobre el adecuado manejo de sus recursos naturales, así como el fortalecimiento de vínculos familiares, visión política y un alto interés por aportar al desarrollo organizativo en su comunidad (Acevedo, 2013, p. 8).

En estas escuelas se aprende la comunicación entre productores/as, se tratan temas sobre las problemáticas locales, problemas nacionales, la organización comunitaria. Las escuelas se constituyen en procesos de formación sociopolítica.

Cuando Acevedo menciona los logros de estas escuelas campesinas, podemos entrever los asuntos que se tratan en dichos planteles:

Los-as integrantes de las Escuelas Campesinas destacan como logros importantes el avance en planes de transición agroecológica, mejor manejo de los recursos naturales a nivel de predio, fortalecimiento de aspectos organizativos y mayor dominio sobre técnicas de manejo agroecológico de las fincas. Vale la pena destacar que, más importante que el desarrollo tecnológico que puedan alcanzar, las Escuelas Campesinas se convierten en una oportunidad para fortalecer la identidad rural de sus integrantes y promover procesos de desarrollo sustentable en sus territorios, recuperando, en alguna medida, el control de las situaciones que les afectan de manera directa. A su vez manifiestan como un reto el fortalecimiento de sus relaciones con el mercado (Acevedo, 2013, p. 8).

En relación a las metodologías, el autor afirma:

Los enfoques metodológicos acogidos son el “Aprender Haciendo” y el “Diálogo de Saberes”; en general no se cuenta con materiales didácticos como tal, aunque en varios casos se percibe que, quienes actúan como facilitadores, proporcionan al grupo algún material de estudio o lectura que ameniza las reflexiones y discusiones en las sesiones respectivas. Algunos módulos o materiales de estudio, se han producido como resultado del mismo proceso de intercambio de conocimientos, caso de FUNDECIMA y las ECA’s de la CVC (Acevedo, 2013, p. 10).

El profesor Acevedo (2013) también analiza las Escuelas de Promotores, el investigador señala que las propuestas de ECA’s y las de Ca a Ca (Campesino a Campesino), “establecen la necesidad de contar con técnicos-as, promotores-as y/o facilitadores-as ambientales y/o agroecológicos de la comunidad que puedan dinamizar los procesos de difusión de las innovaciones tecnológicas que los programas están creando, evaluando, adaptando o posicionando en una comunidad determinada” (p. 10).

Esta formación se realiza porque los programas establecen un criterio multiplicador, de esta forma, es primordial la formación de promotores/a para ampliar el trabajo formativo con los productores/as. Las escuelas de promotores/as corresponden con lo que en el sistema de educación nacional corresponde con la educación para el trabajo y el desarrollo humano y educación formal. Acevedo explica que algunas son promovidas por ONG, otras por equipos de Pastoral Social.

Algunas de las Escuelas de Promotores-as Rurales se complementan con las Escuelas Campesinas, es el caso:

(...) de las Escuelas Campesinas Agroecológicas de la Provincia de Entre Ríos (Calarcá – Quindío), dio lugar a la creación de un centro de formación denominado Centro de Formación Campesina, que en alianza con la Universidad AGRUCO (Cochabamba – Bolivia) busca el reconocimiento y certificación formal como una Universidad Rural Agroecológica; propuesta que nace de la necesidad de generar alternativas para los jóvenes en el campo de la educación forma (Acevedo, 2013, p. 13).

El artículo nos deja ver la importancia de las experiencias de las Escuelas Campesinas y las escuelas de promotores/as para la construcción de propuestas de educación superior formal para la población rural:

(...) representan la mayor iniciativa de educación rural a nivel nacional tendiente a generar capacidades en los agricultores-as para una producción agropecuaria sustentable, la conservación de su medio natural, la preservación de su cultura rural y el fortalecimiento de sus iniciativas locales de organización (Acevedo, 2013, p. 13).

El autor ve un alto potencial en estas experiencias de educación agroecológica:

Más que una educación centrada en el conocimiento técnico agroecológico, las Escuelas de Agroecología representan iniciativas populares que fortalecen la autoestima de la gente, re-valoran su saber tradicional, su conocimiento y las relaciones de solidaridad y fraternidad entre las familias contribuyendo a reafirmar el papel preponderante y transformador que tienen sobre sus propios territorios y cultura (Acevedo, 2013, p. 14).

El artículo nos presenta un panorama global de la educación agroecológica en el país, es un estudio central para comprender la educación rural en Colombia.

De manera similar a lo planteado en el artículo del profesor Acevedo, pero haciendo algunas profundizaciones conceptuales, en el libro *Agroecología, experiencias comunitarias para la agricultura familiar en Colombia*, Álvaro Acevedo y Nathaly Jiménez (2019), analizan una serie de experiencias agroecológicas desarrolladas por organizaciones de agricultores familiares en distintos lugares del país, nichos sociotécnicos, donde se generaron aprendizajes prácticos con potencial para fortalecer programas de agricultura campesina, familiar y comunitaria.

Al presentar dichas experiencias se intenta recalcar las posibilidades que pueden ofrecer estas innovaciones agroecológicas, y así se conviertan en referentes para la agricultura campesina, familiar y comunitaria, asimismo, puedan aportar en la construcción de programas que fomenten estas prácticas agrícolas (Acevedo y Jiménez, 2019, p. 4).

En el libro se plantea que se ha logrado un proceso participativo de políticas públicas para la agroecología en Colombia, lo que se expresa en parte en la Resolución 464 del 2017 del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, por la cual se adoptan los Lineamientos estratégicos de

política pública para la Agricultura Campesina, Familiar y Comunitaria.

En el primer capítulo se desarrollan tres conceptos centrales, que se constituyen en el enfoque para el análisis de las experiencias: agricultura familiar, la agroecología y nichos de innovación sociotécnica.

La agricultura familiar es planteada como categoría política que renueva el pensamiento sobre el campesinado y lo impulsa hacia nuevos escenarios en la que la soberanía alimentaria, las nuevas relaciones de mercados y la agricultura sostenible se constituyan en factores centrales de nuevos procesos de desarrollo rural. La agroecología es propuesta como enfoque científico y metodológico para fortalecer las distintas formas de agricultura familiar. Finalmente, se propone que los procesos de transición hacia la agroecología basados en el redescubrimiento de conocimientos y prácticas tradicionales y locales, asimismo, en la mejora de los saberes científicos que pueden ser entendidos más ampliamente a través de la teoría de los nichos de innovación sociotécnica, que comprenden prácticas, intervenciones, productos, redes, entre otros factores, que se originan bajo las condiciones locales en espacios parcialmente protegidos del modelo convencional de transferencia (Acevedo y Jiménez, 2019, p. 5).

En Colombia se ha creado una Red Nacional de Agricultura Familiar (Renaf), que ha logrado incidir en escenarios políticos donde se han tomado decisiones para posicionar esta categoría como parte importante campesinado colombiano. Muestra de su importancia está el apoyo para que mediante la resolución 464 de 2017 del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, se diera los lineamientos de una política sobre agricultura familiar. Con respecto al concepto de agricultura familiar en Colombia los autores afirman:

(...) ha estado clara la necesidad de diferenciar este concepto respecto al de agricultura industrial o patronal, y otorgarle un carácter holístico, alejándola de la condición meramente comercial que pudiera darse, sí se considera sólo como una categoría económica. La construcción participativa del concepto oficial que toma la Resolución 464 contempla la siguiente definición:

...sistema de producción y organización gestionado y operado por mujeres, hombres, familias y comunidades campesinas, indígenas, negras, afrodescendientes, raizales y palenqueras que conviven en los territorios rurales del país. En este sistema se desarrollan principalmente actividades de producción, transformación y comercialización de bienes y servicios agrícolas, pecuarios, pesqueros, acuícolas y silvícolas; que suelen complementarse con actividades no agropecuarias. Esta diversificación de actividades y medios de vida se realiza predominantemente a través de la gestión y el trabajo familiar, asociativo o comunitario, aunque también puede emplearse mano de obra contratada. El territorio y los actores que gestionan este sistema están estrechamente vinculados y coevolucionan combinando funciones económicas, sociales, ecológicas, políticas y culturales (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, como se citó en Acevedo y Jiménez, 2019, p. 17).

Según Álvaro Acevedo Osorio, Jenny Paola Cruz Suárez y Julia Katharina Waeger, autores del primer capítulo de este libro:

Este concepto integra al menos tres enfoques: el territorial que contempla que los territorios son espacios social e históricamente construidos (Sepúlveda, Rodríguez, Echeverri y Portilla, 2003; PNUD, 2011), el de la pluriactividad, que resalta el carácter multiactivo y diverso de los esquemas

de producción y economía de las familias rurales (Schneider, 2009) y el de la multifuncionalidad que reconoce que la agricultura cumple múltiples propósitos, uno de los cuales es la producción de alimentos y materias primas, pero que además es responsable por la conservación del patrimonio cultural, de los recursos naturales, ocupación de territorios, cohesión social, entre otras (laastd, 2009; Renting *et al.*, 2009; Acevedo-Osorio, como se citó en Acevedo y Jiménez, 2019, pp. 17-18).

Los autores consideran que:

En el nivel práctico, la agroecología es el enfoque predominante en programas adelantados por ONG y proyectos de pastoral de la Iglesia desarrollados con comunidades rurales en todo el país. Según Acevedo-Osorio (2013) la larga tradición de escuelas campesinas en agroecología basadas en estrategias de educación popular de adultos y la investigación acción participativa han impulsado fuertemente la agroecología en el país, su aplicación práctica ha sido evidente con los aportes en la generación de capacidades y la transformación productiva de las fincas (Acevedo y Jiménez, 2019, p. 20).

Al nivel sociopolítico, los autores afirman que:

(...) los principios de la agroecología han sido tomados como fundamentos de los movimientos rurales del mundo, especialmente, del grupo La Vía Campesina que abarca unas 150 organizaciones en 70 países y representa a cerca de 200 millones de agricultores en defensa de la agricultura con base en la agroecológica comunitaria y la construcción de la soberanía alimentaria (Sevilla y Woodgate, 2013). En Colombia, la Vía Campesina está representada por Fensuagro, pero, adicionalmente, las Zonas de Reserva Campesina han optado por la agroecología como su estrategia política y productiva,

esto queda expresado en sus documentos oficiales (Acevedo y Jiménez, 2019, pp. 20-21).

Con respecto a los nichos de innovación sociotécnica, estos son conceptualizados como:

(...) espacios autónomos, relativamente protegidos y aislados en donde tienen lugar innovaciones radicales a nivel técnico, social, institucional, estructural, cultural, entre otros. (Geels, 2002; Raven, 2006; Schot y Geels, 2008; Darnhofer, 2015). Citar el libro (Acevedo y Jiménez, 2019, pp. 24-25).

El libro *Agroecología, experiencias comunitarias para la agricultura familiar en Colombia*, Álvaro Acevedo y Nathaly Jiménez (2019), es un aporte importante para comprender el estado de la educación rural en Colombia, en él se analizan experiencias claves que son referentes para la construcción de propuestas de educación rural y para la educación rural superior. Es de resaltar de la metodología con que se estudiaron las experiencias, la sistematización.

En el libro se desarrollan unos conceptos centrales como la agricultura familiar, la agroecología y los nichos de innovación sociotécnica. Las reflexiones que se hacen al respecto son necesarias tenerlas en consideración. También, en el libro se desarrolla una descripción y análisis de los procesos educativos como los de CIMA, se analizan los contenidos o currículos y sus relaciones con las apuestas sociales y políticas de la organización. Las metodologías de aprendizaje están inspiradas en la educación popular, permiten retomar los saberes campesinos, se basan en la conversación. Las escuelas del Cima son un aporte a la organización, al fortalecimiento del tejido social y a la construcción de propuestas de producción, comercialización, creación de economías solidarias y proyectos de vida sustentables.

Referencias bibliográficas

Acevedo, A. (2014). Escuelas de agroecología en Colombia la construcción del conocimiento agroecológico en manos campesinas. En M., Altieri, S., Sarandon, C., Morales, F., Funes, & S., Siura, (Eds.) *Congreso Latinoamericana de agroecología artículos completos*, Sociedad Científica Latinoamericana de Agroecología (SOCLA).

2.2.1. Las “escuelas agroambientales” del Comité de Integración del Macizo Colombiano (Cima)

En el capítulo 9 del libro de Álvaro Acevedo y Nathaly Jiménez (2019) “Formación agroecológica en la experiencia de las escuelas agroambientales” del Comité de Integración del Macizo Colombiano (Cima), Gustavo Adolfo Alegría Fernández y William Bernardo Macías Orozco presentan la sistematización de dicha experiencia.

La sistematización de las “escuelas agroambientales” de Cima se estructuró con base a la pregunta orientadora: “¿Cómo se configuran y cuáles son las epistemologías, saberes, aprendizajes y prácticas campesinas que desde las “escuelas agroambientales” pueden servir de referentes para futuros programas en Agricultura Familiar? (p. 204)

Origen o historia

Las “escuelas agroambientales” de Cima son parte de un proceso amplio de luchas campesinas en indígenas:

El desarrollo de las “escuelas agroambientales” no es posible de entender sin las experiencias previas del Cima, que constituyeron un acumulado organizativo, político y de acciones colectivas en la defensa del territorio, las movilizaciones, las escuelas de gobierno y el proceso de construcción de los pilares que cimentan las escuelas: el eje agroambiental, cultural y educativo (Alegría y Macías, 2019, p. 211).

Los autores de este capítulo afirman que la educación rural que se realiza en Colombia es débil para incentivar el sentimiento de arraigo por su territorio en los jóvenes.

Las “escuelas agroambientales” del Comité de Integración Social del Macizo Colombiano (Cima), integrado por

organizaciones campesinas de quince municipios de Cauca y Nariño, se han constituido como un espacio de intercambio “de saberes y experiencias, además, se concibe como una alternativa a la carencia de educación rural pertinente (Freire, 1973), y a una asistencia técnica contextualizada a las unidades productivas de los pequeños campesinos, basada en un manejo armónico con la naturaleza (Alegría y Macías, 2019, p. 203).

En el decenio de 1990 el Cima inicia sus movilizaciones y ve la necesidad de constituir sus escuelas de formación para fortalecer la defensa y arraigo de su territorio; por esta razón, luego del consenso con sus comunidades, en el 2000 se pone en marcha la propuesta de las “escuelas agroambientales” del Cima, este proyecto les permitiría influir no solo en trabajo y apoyo técnico a la diversidad de cultivos, sino también incidir política y organizativamente en sus comunidades.

Aunque las escuelas del Cima tienen varios antecedentes importantes, en el 2000 se pone en marcha la propuesta de las “escuelas agroambientales” del Cima, estas experiencias educativas son fundamentales no sólo en el ámbito del apoyo técnico a la diversidad de cultivos, sino también, aportan política y organizativamente en sus comunidades. Gustavo Adolfo Alegría y William Bernardo Macías (2019) plantean que:

(...) el surgimiento de las “escuelas agroambientales” del Cima coincide con el de escuelas agroambientales y campesinas, que tiene lugar en el país, desde la década de 1990, como lo señalan Mejía (2006) y Acevedo (2011). Estas escuelas campesinas agroambientales son experiencias de educación popular e informal, que reivindican los saberes agrícolas campesinos, indígenas y de afrodescendientes; estas escuelas se proveen, principalmente, con apoyo de organizaciones

no gubernamentales (ONG) y de cooperación internacional (pp. 217-218).

Los autores del análisis de las Escuelas Agroecológicas del Cima tienen en cuenta otras experiencias, entre ellas: la Escuela Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame, Tolima, su pedagogía se basa en la educación popular y trasciende lo técnico y evoca la construcción y defensa del territorio (Grupo Semillas, 2015). La Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo que promueve el reconocimiento del territorio, la cultura, los medios de vida y los recursos genéticos locales, así como, la defensa de los valores y elementos que dan soporte a la ruralidad campesina (Castrillón y Fawcett, 2017). La Escuela Itinerante Afronortecaucana es una propuesta de articulación y de formación con varias características, además de su énfasis investigativo, integra el enfoque diferencial, generacional y de género. El objetivo central está en formar dirigentes-representantes de organizaciones afrocolombianas en temáticas ambientales, territoriales, sociales y económicas; buscando con ello, el desarrollo de propuestas alternativas para mejorar la calidad de vida de las comunidades afrodescendientes, por último, al igual que las otras iniciativas, la se centra prioridad en la defensa del territorio. También está la escuela Surcos Comunitarios, una experiencia pionera en el país sobre la educación agroecológica y la implementación de la metodología campesino a campesino (Grupo Semillas, 2017).

Fernández y Truque (2019), en artículo publicado en la Revista Semillas afirman:

Las estrategias para poder dinamizar los principios del CIMA, las apuestas y mandatos agroambientales, toman vida en espacios de formación propios: las Escuelas Regionales Agroambientales. Son espacios de aprendizaje donde se encuentran

hombres y mujeres que hacen parte del CIMA, que trabajan la tierra, producen alimentos y lo hacen de una manera responsable, aplicando los mandatos de producir conservando y conservar produciendo, mercar en la finca, conservar las semillas propias e intercambiarlas, consumir lo propio, utilizar sus propios abonos orgánicos y reforestar el Macizo y el pensamiento (p. 70).

Principios o fundamentos

La experiencia de las “escuelas agroambientales” del Cima, adoptan una visión no reducida de lo agrícola y lo campesino, parten de un plan de vida que incluye aspectos políticos, identitarios, lo familiar, lo económico, la soberanía alimentaria, entre otros, lo que permite una visión integral.

Las escuelas agroambientales han permitido fortalecer la identidad campesina, como apuesta política en la lucha del reconocimiento del campesino como sujeto de derecho, asimismo, reivindicar el saber campesino como contraste a la contaminación de las apuestas homogeneizadoras de producción, reflejadas en la *Revolución Verde* que, más allá de aumentar los indicadores de productividad ha dejado una alta dependencia a insumos externos y sistemas productivos insostenibles por el pequeño productor. La defensa y arraigo del territorio, como principio de enseñanza de las escuelas agroambientales

(...) las escuelas agroambientales de la organización estudiada se apoyan en el discurso del reconocimiento a la diversidad cultural y la diversidad biológica. Este acto se traduce en la siembra de lo que es propio de la localidad según los climas, suelos y con base en la tradición agrícola (campesina, indígena, afro). Además, este reconocimiento de la biodiversidad

implica que se opte por el policultivo, así como, por el cuidado de los rastrojos y bosques considerados como escenarios de existencia de la comunidad y son parte integral del territorio por sus funciones ecosistémicas.

No se trata sólo de prácticas y saberes técnicos, sino, ante todo, de la construcción de un sentido de movimiento social, frente una realidad inmediata en las escuelas agroambientales (Alegría y Macías, 2019, pp. 205-206).

Los principios de las “escuelas agroambientales” del Cima son:

La autonomía, la vocería, la identidad, la movilización, el respeto, el compromiso, la integración, la solidaridad; asimismo, estos buscan fortalecer las ‘apuestas’ de enfoque de desarrollo del sistema agroambiental del plan de Vida, Agua y Dignidad Campesina, partiendo del modelo multiescalar desde la familia, la finca, la microcuenca y los Centros Integrales de Servicios (CIS) hasta llegar al nivel regional, al cima se le ha permitido el fortalecimiento organizativo y de autonomía en el territorio. Las escuelas agroambientales también deben entenderse como el ejercicio hincado en la reivindicación de epistemologías y prácticas locales; el saber campesino se constituye en mina de prácticas agroambientales. Estas prácticas se entienden en el discurso agroambiental del Cima, como ambientalmente sustentables y opuestas al modelo y prácticas agrícolas prevalentes con sus efectos destructivos sobre la naturaleza (Naredo, 2010). Aquí el empoderamiento se relaciona con un autorreconocimiento y valoración de los saberes y prácticas campesinos. En perspectiva, las escuelas agroambientales se constituyen como los espacios sociales para “retroalimentar, aprender y enseñar” las epistemes locales; la forma de alimentarlas es a través del principio de dialogicidad, reconocimiento y diálogo entre saberes propios y

técnicos; de este modo, las escuelas agroambientales se establecen con el carácter de una acción de educación popular y ecológica (Alegría y Macías, 2019, pp. 210-212).

En estos párrafos se puede constatar una riqueza en sus fundamentos: estos se articulan a los principios del Plan de Vida¹, se desarrollan valores fundamentales del movimiento social, se reconocen los saberes campesinos, se relacionan los procesos micros desde la huerta, lo familiar con los proyectos comunitarios.

La experiencia de las “escuelas agroambientales” del Cima, también ha sido analizada en diferentes tesis de grado y posgrado, por ejemplo (Cuenca, 2018; Ramírez, 2017, Jiménez, 2018), estas investigaciones coinciden en el análisis en cuanto a las metodologías, fundamentos teóricos de la experiencia: “Los principios de las escuelas agroambientales se resumen en: identidad cultural, desarrollo autogestionado, justicia social, participación ciudadana, práctica de la ética, producción sostenible e integración social y territorial” (Cuenca, 2018, p. 90).

Propuesta curricular

Con respecto a lo que se enseña y se aprende en las “escuelas agroambientales” de Cima veamos lo que plantean Alegría y Macías, (2019):

- 1 El concepto de «Plan de Vida» es una herencia de las comunidades indígenas; una conquista de las luchas comunitarias de los pueblos ancestrales para afirmar sus identidades, construir autonomía, recuperar sus saberes y permanecer en sus territorios en armonía con la naturaleza. Las comunidades del Macizo, más recientemente, diseñaron su propio Plan de Vida a 20 años. Son once (11) los mandatos que lo componen: 1. El primero es el Mandato de agua y medio ambiente; El segundo mandato es el de Agricultura, producción y protección de nuestras semillas nativas, El tercero es el Mandato de salud y vida saludable; El cuarto mandato es el de Educación y formación; El quinto es el Mandato de Fortalecimiento organizativo e incidencia; El sexto es el Mandato de vida, paz, derechos humanos y memoria histórica; El séptimo es el Mandato de protección del territorio; El octavo es el Mandato de comunicación; El noveno mandato es el de los jóvenes; El décimo mandato es el de la mujer y la niñez; El décimo primer mandato es el de identidad cultural (Jiménez, Nicolás, 2018, pp. 77-84)

Muchas de las escuelas agroambientales se constituyeron en cada uno de los municipios que tiene incidencia la organización del Cima, su dinámica fue fortalecida por los agricultores, denominados en estas escuelas como “agro sembradores y agro sembradoras”, grupo de personas vecinas, que en su vereda compartían lo aprendido por medio de la dinámica de cascada. Esta permite difundir muchos de los saberes agroecológicos, propuestos en los currículos, que sustentaban el componente pedagógico de las escuelas y, cuya construcción fue motivado por el consenso y la participación, porque, desde sus orígenes, el propósito de esos currículos era el posicionamiento de las ocho apuestas como principios organizativos del Cima (p. 204).

En cuanto al desarrollo de las escuelas agroambientales, son las comunidades las que definen quienes asisten a las escuelas en calidad de agro sembradores para después transmitir a los escolares en sus localidades los saberes apreñados. En este sentido, es un espacio de consolidación de liderazgos legítimos y de construcción de tejido social agroambiental; lo cual, se puede observar en que algunos de los participantes, posteriormente, se convierten en líderes o coordinadores del proceso agroambiental. Las escuelas, de acuerdo con esto, además de ser espacios de educación popular agroecológica, son un espacio de formación política en las cuales los participantes construyen y aprenden lo relacionado con las ocho apuestas educativas: en lo Político, lo organizativo, lo familiar, lo forestal, lo agrícola, lo pecuario, lo agroindustrial y lo comercial, igualmente, lo relacionado con el plan de vida y la identidad cimeña fundada en el modo de vida campesino (Plan de Vida, Agua y Dignidad Campesina) y en el autorreconocimiento del territorio maciceño (pp. 207-208).

Las escuelas se desarrollan con base en un currículo propio (currículos agroambientales), con enfoque agroecológico, de

economía campesina y relacionadas con el ámbito político organizativo; este currículo se materializa en cuatro cartillas que contienen y desarrollan didácticamente las ocho apuestas, estos cuadernillos son un desarrollo propio de la organización. Por lo anterior, la escuela tiene cuatro momentos que pueden llamarse ciclos formativos y en cada ciclo se trabajan dos apuestas de las ocho. Quienes asisten a las escuelas se denominan agrosembradores, estos se capacitan, aprenden, y replican las capacitaciones con los escolares.

En términos de las experiencias citadas, las “escuelas agroambientales” del Cima se asemejan a la experiencia de Surcos Comunitarios tanto en la concepción de escuela, como en los ejes de trabajo. Que involucran lo social, lo identitario, la historia local, los saberes tradicionales, lo político, lo organizativo, lo económico solidario y la soberanía alimentaria, además de lo agroecológico como apuesta política.

Las escuelas impulsan prácticas y saberes que toman distancia de las prácticas tradicionales agrícolas programadas por la *Revolución Verde*, en general, las promocionadas en el marco de la política agraria nacional, en tanto que, se considera que estas generan efectos negativos en los ecosistemas y cultivos. Por ende, esto conduce a que las escuelas se desarrollen con base en un currículo propio (currículos agroambientales), con enfoque agroecológico, de economía campesina, y relacionadas con el ámbito político organizativo; este currículo se materializa en cuatro cartillas que contienen y desarrollan didácticamente las ocho apuestas, estos cuadernillos son un desarrollo propio de la organización. Por lo anterior, la escuela tiene cuatro momentos que pueden llamarse ciclos formativos y en cada ciclo se trabajan dos apuestas de las ocho. Quienes asisten a las escuelas se denominan agro sembradores, estos se capacitan, aprenden, y replican las capacitaciones con los escolares (Alegría y Macías, 2019, pp. 206-208).

El currículo de las escuelas agroambientales está constituido por cuatro cartillas de manejo agroambiental de las fincas, en el que se desarrollan las ocho apuestas elaboradas con base en el saber agroecológico, técnico y campesino, en cada una de las cartillas se despliegan dos apuestas. Estas se formulan de una manera integral, pues como se observa involucran no sólo lo agrícola y ecológico, sino también aspectos relacionados con lo familiar, la comunidad, lo político y lo económico; que, a su vez, comprende la comercialización, transformación y la economía solidaria (Alegría y Macías, 2019, pp.211-212).

Las ocho apuestas del Cima que sustentan el trabajo de las escuelas y su propósito de posicionarlas en el territorio se presentan de manera resumida a continuación:

1. Apuesta al desarrollo social y ambiental (lo político-organizativo y la compensación): Pan Gobernar, Pan Encadenar.
2. Apuesta al desarrollo familiar y comunitario (lo humano): Pan informar y Pan vivir dignamente.
3. Apuesta al desarrollo acuícola (las aguas y los servicios ambientales): Pan recoger, Pan llevar, Pan vivir.
4. Apuesta al desarrollo forestal y rastrojero (la biomasa). Pan Conservar, Pan Reforestar.
5. Apuesta al desarrollo agrícola (las plantas): Pan Coger, Pan Multiplicar.
6. Apuesta al desarrollo pecuario (los animales): Pan Comer. Pan Abonar.
7. Apuesta al desarrollo de la agroindustria rural (los transformados): Pan Transformar, Pan Guardar.

8. Apuesta al desarrollo comercialización y trueque (los negocios solidarios). Pan Comercializar, Pan Truequear (Alegría y Macías, 2019, p. 213).

Las cartillas contienen temáticas ambientales, agroambientales, pero también tratan acerca de los asuntos familiares, de la economía solidaria campesina, de la comida y de las ventas, de la soberanía alimentaria, lo que constituye una formación integral que aporta a la agricultura familiar.

En el libro *Agroecología, experiencias comunitarias para la agricultura familiar en Colombia* (2019), se describe la escuela agroambiental El Arraigo, sus antecedentes en sus reivindicaciones de la cultura de la coca, en el trabajo con semillas y artesanías con niños en la década de 1990, pero desde el 2006 toma el nombre actual. Esta escuela ha trabajado las ocho apuestas del Cima desde su origen.

Metodologías

En cuanto a sus estrategias metodológicas, Gustavo Adolfo Alegría y William Bernardo Macías afirman lo siguiente:

Cada escuela desarrolla un proyecto productivo definido en función de las características agrícolas y dinámicas sociales locales, teniendo en cuenta todas las apuestas o algunas de ellas según el caso.

El agro sembrador coordinador de la escuela tiene el compromiso de replicar lo aprendido en las Fincas de Referencia Agroambiental Maciceñas (Fram), a partir de formas de trabajo colectivo (mano intercambiada, mingas) y de la formación de otras escuelas. Por ende, los agros sembradores son multiplicadores de lo aprendido a partir de formas de trabajo colectivo y metodologías propias. Las escuelas orientan su quehacer desde las metodologías propias centradas en el

campesino como sujeto activo, en la reivindicación del saber campesino y en las epistemologías locales...

Como se trata de reivindicar y legitimar el saber campesino tiene una metodología propia que se denomina campesino a campesino, entre otras metodologías, como dejando huella, aprender haciendo, la bioaula que son propuestas originadas desde el Cima y que han ido trascendiendo a propuestas más regionales y a otras organizaciones. (Fragmento de la entrevista con Alex Fernández, coordinador del área agroambiental de Fundecima, durante el período de 2002 a 2015) (Alegría y Macías, pp. 208-209).

La principal forma método es la metodología extensión campesino a campesino: basada en la recuperación de los saberes agrícolas propios y, que tiene como referente, los desarrollos conceptuales realizados por maela. Entre las premisas metodológicas se encuentran que: es el campesino quien por naturaleza investiga y ensaya permanentemente en su parcela. Es un voluntario que usa y prueba las tecnologías y, una vez que se obtienen resultados concretos, decide si difunde al resto de sus vecinos. Pone en práctica desde la cotidianidad y transforma su parcela en Finca de Referencia Agroambiental del Macizo y se compromete a multiplicar saberes con la Escuela Veredal. (En ajustes al informe técnico final, 2005).

(...) las mencionadas metodologías, se puede sumar el método participativo de Investigación Acción Participativa (IAP), la construcción de mapas sueño, aprender haciendo, estos métodos derivados de las visitas de experiencias a los Surcos comunitarios y de las experiencias propias en el Macizo colombiano. Los principios de la escuela son: la autonomía, la vocería, la identidad, la movilización, el respeto, el compromiso, la integración, la solidaridad; asimismo, estos buscan fortalecer las 'apuestas' de enfoque de desarrollo del sistema

agroambiental del plan de Vida, Agua y Dignidad Campesina, partiendo del modelo multiescalar desde la familia, la finca, la microcuenca y los Centros Integrales de Servicios (CIS) hasta llegar al nivel regional, al cima se le ha permitido el fortalecimiento organizativo y de autonomía en el territorio.

Entre otros acumulados y estrategias del Cima, las escuelas buscan metodologías proclives al empoderamiento comunitario y con las cuales se trabaja: la extensión rural, la visita de experiencias, la planeación estratégica situacional, los mapas sueño, aprender haciendo, entre otros métodos (Alegria y Macías, 2019, pp. 209-211).

Juliana Cuenca (2018), en su Tesis con respecto a las metodologías utilizadas por las “escuelas agroambientales” del Cima afirma:

(...) uno de los aspectos más relevantes identificados en el trabajo de las escuelas agroambientales es la implementación de la metodología campesino a campesino CAC), entendida como un proceso dinámico de carácter horizontal donde el protagonista es el campesino y sus conocimientos, quien a través del quehacer transmite sus experiencias y saberes; “*el campesino no cree sino en lo que ve!*” es una premisa arraigada en las familias sanpableñas que decidieron adoptar esta metodología para mostrarle al campesino vecino, amigo o a la familia, que se pueden transformar prácticas para mejorar sus procesos productivos. Dentro de las escuelas agroambientales y bajo la metodología CAC, se define como fundamental la necesidad de identificar roles al interior de la organización para que se pueda replicar e implementar el enfoque agroecológico, en esta dinámica los campesinos o campesinas que asumen el rol de multiplicar y difundir la propuesta se autodenominan “Agrosembradores del Macizo Colombiano”. Estos campesinos, como ya se dijo, hacen parte

del CIMA, y por ello han participado en escuelas regionales de formación agroambiental y de gobierno donde han recibido capacitaciones y han compartido experiencias. Por ello, asumen la responsabilidad de desempeñar en sus comunidades y en su región funciones como: replicar conocimientos aprendidos, conocer bien sus comunidades y sus problemáticas, saber motivar y comunicar, trabajar con las necesidades identificados por la gente y no por agentes externos (p. 92).

Como se puede notar, hay elementos importantes en las metodologías de las “escuelas agroambientales” de Cima: cada participante (agrosembrador/a) replica lo aprendido, enseña a otros lo que aprende, en cada escuela se realiza un proyecto productivo, se aprovechan los saberes agrícolas propios, lo aprendido no se refiere sólo a lo técnico, sino que incluye aspectos familiares, políticos, de convivencia, de relaciones con la naturaleza y con los otros.

Las escuelas son el espacio para que la gente, los pueblos conversen entre ellos, las asambleas del Cima tienen el mismo propósito, que la gente converse entre ellos para intercambiar ideas que les sirvan para resolver sus problemas. Entre los logros de estas escuelas, Alegría y Macías, (2019), mencionan los siguientes:

Las escuelas agroambientales han permitido fortalecer la identidad campesina, como apuesta política en la lucha del reconocimiento del campesino como sujeto de derecho, asimismo, reivindicar el saber campesino como contraste a la contaminación de las apuestas homogeneizadoras de producción, reflejadas en la *Revolución Verde* que, más allá de aumentar los indicadores de productividad ha dejado una alta dependencia a insumos externos y sistemas productivos insostenibles por el pequeño productor. La defensa y arraigo del territorio, como principio de enseñanza de las escuelas

agroambientales, han permitido también la reivindicación del uso ancestral de la hoja de coca (p. 205).

Entre los acumulados derivados de las escuelas están el auto-reconocimiento, la valoración de los saberes propios y la diversidad cultural del Macizo, la apropiación de la propuesta y proceso agroambiental, el fortalecimiento de aprendizajes y construcción del tejido social, el fortalecimiento de procesos organizativos, el conocimiento y el sentido identitario con el territorio, el desarrollo de planes de vida de los agro sembradores, el fortalecimiento de la soberanía alimentaria y el empoderamiento de líderes agroambientales (p. 218).

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. y Jiménez, N. (Compiladores). (2019). *Agroecología, experiencias comunitarias para la agricultura familiar en Colombia*. Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto, y Universidad del Rosario
- Alegría, G, y Macías, W. (2019). Formación agroecológica en la experiencia de las “escuelas agroambientales” del Comité de Integración de Macizo colombiano (Cima). En Á. Acevedo-Osorio y N., Jiménez-Reinales (comps.). *La Agroecología. Experiencias comunitarias para la Agricultura Familiar en Colombia*. (pp. 207-230). Corporación Universitaria Minuto de Dios-uniminuto, Editorial Universidad del Rosario.
- Cuenca, J. (2018). *La construcción social de región del macizo colombiano desde la organización social: caso Comité de integración del macizo colombiano cima, San Pablo, Nariño 1990-2011*. [Tesis de pregrado, Universidad Externado de Colombia].

-
- Fernández, J. y Truque, O. (2019). El Comité de Integración del Macizo Colombiano - CIMA, una construcción campesina para la defensa del Territorio y la Identidad. *Revista Semillas* (73/74), 70
- Jiménez, N. (2018). *Hacia una comprensión de la gobernanza ambiental en el Territorio Campesino Agroalimentario del Macizo colombiano*. Universidad de Manizales Maestría en Desarrollo Sostenible y Medio Ambiente.
- Ramírez, K. (2017). *Procesos pedagógicos y prácticas sociales en las fincas de referencia agroambiental del macizo colombiano (Fram)*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cundinamarca.]

2.2.2. Escuela Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame

El acceso a la educación en los diferentes territorios y comunidades rurales de Colombia es limitada y de difícil acceso, adicionalmente las prácticas y costumbres, así como el uso y concepción del territorio de las comunidades, no ha sido parte de las dinámicas educativas y de enseñanza que imparten las escuelas actuales; esto se ve reflejado en el modelo educativo instalado en las zonas rurales “como imagen precisa de saberes que prepara a sus estudiantes para ser buenos consumidores, obviando, en aulas perdidas en montañas, valles y páramos del campo, toda la ruralidad de nuestro país” (Arias, 2017, p. 55). Por otro lado, no solo la formación de la población se ve afectada por esta visión de la educación, sino que la posibilidad que recibe la comunidad para la continuidad de sus estudios muchas veces no es acorde a las necesidades de esta, ya que si bien algunas Instituciones de Educación Superior ofrecen planes para su continuidad, ésta es planeada y pensada bajo las situaciones ideales que se puedan llegar a presentar, pero se ha evidenciado que la vida investigativa y de formación, muchas veces está alejada de la realidad y los contextos son cambiantes y únicos.

Entendiendo lo anterior, y siendo reflejada la dificultad de acceso a la educación básica, media, técnica y superior, ésta última, en mayor medida dado la falta de acceso, provoca la migración de jóvenes hacia ciudades principales donde se les brinda con más facilidad el acceso a este tipo de educación; de esto emerge una situación de abandono del territorio por estos desplazamientos, generando desajuste en los procesos de producción y la pérdida de transmisión de los saberes locales y ancestrales; esta problemática no es ajena a la que viven las comunidades aledañas al Distrito de Riego del Triángulo del Tolima, el cual comprende las

veredas de los municipios del Coyaima, Natagaima y Purificación, las cuales como en muchos otros departamentos de Colombia no se tiene garantizado el acceso a la educación superior y las pocas personas que pueden acceder a este derecho tienen que desplazarse hacia las ciudades principales del país para acceder a universidades públicas o pagar elevados costos de matrículas y alojamiento, situación que implica además reconocer que la educación que se brinda en estas academias muchas veces no responde a las necesidades agrícolas propias del territorio de procedencia de los estudiantes; por lo anterior es importante resaltar la construcción e impacto de la alternativa educativa Escuela Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame en la que se propusieron las necesidades y exigencias de la vida rural permitiendo la incorporación de los saberes, costumbres y prácticas que son propias de estas comunidades.

Es en este contexto que Manuel Quintín Lame, un indio que asumió la defensa de su gente, en una sociedad en la cual la palabra *indio* ha sido considerada como un insulto:

Quintín Lame rechazó siempre el capitalismo, el cual calificaba como "invención del blanco"; estaba convencido en un sistema basado en la fraternidad indígena, en la fuerza de la mujer, en lo espiritual y cultural de las comunidades. Por eso quizás se aleja de los marxistas, pues según su biógrafo Diego Castrillón Arboleda, negar la religiosidad era un devastador golpe a los imaginarios indígenas. Quintín Lame pone en el escenario nacional al indígena, que era considerado un ser inculto y por ello desmerecedor de toda participación política; lucha por empoderarlos como seres de luz, guardianes de los recursos naturales. Hoy, su legado sigue vivo y una escuela en el sur del Tolima, lo recuerda en su proceso de reaprendizaje de la vida (Grupo Semillas, 2014, p. 11).

Por ende, es a partir de la información recolectada del Grupo Semillas que es posible saber que en 2012 se inicia la

Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame, con un primer ciclo de formación de líderes y representantes de diversas organizaciones del sur del Tolima, entre ellas: el Consejo Regional Indígena del Tolima (CRIT), la (Asociación de Cabildos Indígenas del Tolima (ACIT), la Federación Indígena de Cabildos del Tolima (FICAT), la Asociación para el Futuro con Manos de Mujer (Asfumujer), la Asociación de Mujeres Indígenas y Campesinas de Coyaima (Manos de Mujer) y la Asociación de Usuarios del Distrito de Riego Triángulo del Tolima (Utritrol). Posteriormente en 2014, se dio un nuevo ciclo de formación con la participación de 50 escuelantes, dando prioridad a la participación de jóvenes, mujeres y niños.

Además de esto, la Escuela tiene un énfasis investigativo, permitiendo así la integración de personas de todas las edades; promueve iniciativas de producción familiar basadas en el enfoque agroecológico y se afianza en la interculturalidad que se desarrolla entre las comunidades indígenas y la sociedad mestiza mayoritaria.

Así mismo, gracias al Grupo Semillas que también es fundamental para la educación en el sur del Tolima, se identifica que la escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame nace como un aporte a las comunidades y organizaciones sociales del sur del Tolima frente a la construcción de paz en Colombia:

La Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame es un aporte desde las comunidades y organizaciones sociales del sur del Tolima a la construcción de paz en Colombia. Esto se explica desde varias situaciones, la primera en el autorreconocimiento del esfuerzo permanente que realizan las organizaciones y comunidades para que este país mejore en lo social, ambiental, político y económico desde un compromiso serio con la inclusión, el respeto, la tolerancia; pero también porque fue importante hacer pausas en los espacios

formativos para entender los debates derivados del acuerdo de paz entre el gobierno nacional y la guerrilla de las Farc-Ep (Grupo Semillas, 2016, p. 2).

Lo que permite evidenciar el esfuerzo permanente que realizan las organizaciones y comunidades para que su entorno mejore de manera social, ambiental, política y económicamente desde un compromiso serio con la inclusión, el respeto y la tolerancia. No obstante, en medio de un escenario que ponía en condición de incomprensión a las poblaciones rurales del país, al poner a competir sus voces y sus experiencias con quienes, desde las ciudades, se trazaron propuestas de esperanza y de construcción de país teniendo en cuenta que:

Entienden de manera distinta el conflicto armado del país, el cuidado de los territorios, la recuperación de los ecosistemas, semillas y razas criollas, el fortalecimiento de los gobiernos locales, las alternativas a los modelos hegemónicos del desarrollo actual, e por esto que la Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame fue una de esas propuestas concretas (Grupo Semillas, 2005).

Dado lo anterior, un elemento de las discusiones puestas por los escuelantes es que la paz se debe hacer también con la naturaleza, la guerra desatada contra los ríos al secarlos y contaminarlos con la minería; contra los suelos, agua y aire de los ecosistemas al contaminarlos con venenos de síntesis química, la introducción de los transgénicos, la imposición de semillas certificadas y patentadas vetando el uso de las semillas criollas, el represamiento del Yuma o Magdalena, las concesiones mineras, también son actos de guerra.

La escuela entonces reafirma que su quehacer es un aporte a la paz que necesita Colombia y es un camino que contribuye a que el sur del Tolima sea una mejor región

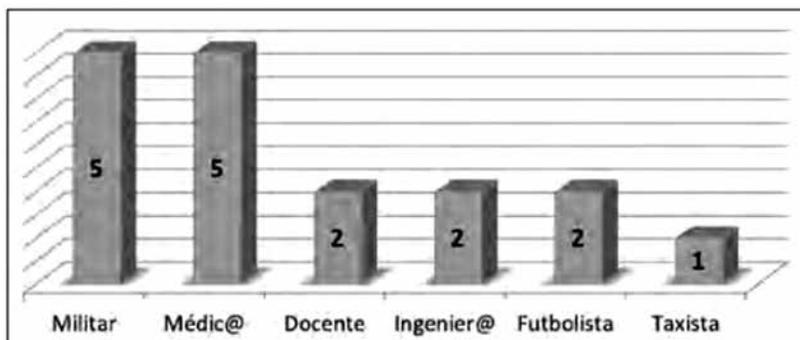
y sea esta quien permita que las personas de ciudad sean conscientes de cómo se vive la violencia en estos territorios, permitiendo así que sus estudiantes aporten a la paz y resignificación de sus territorios.

Propuesta curricular

Para realizar una propuesta curricular fue necesario reconocer primero cuáles eran los proyectos de vida de la comunidad, estableciendo un parámetro de expectativas frente al proceso y si aquello lo imaginaban dentro o fuera del territorio.

Es así como se realiza una investigación en la cual se arrojan los siguientes porcentajes frente a la pregunta ¿Qué quieres ser cuando grande?

Figura 6. Estadística de la pregunta ¿Qué quieres ser cuando grande?



Fuente: Cartilla Escuela agroecológica y territorial Manuel Quintín Lame.

La anterior gráfica revela una de las grandes preocupaciones no solo para la escuela sino para todo el territorio, ya que gran parte de los jóvenes al salir del colegio deciden vincularse inmediatamente al ejercito sin continuar con sus estudios, lo que repercute en el estancamiento de las comunidades pues no hay jóvenes quienes quieran trabajar de las tierras y producir una economía sólida para el territorio.

Sin embargo, también es evidente cómo una parte de las y los jóvenes aun quieren seguir una carrera profesional, quizás no muy apegadas a las costumbres del territorio, pero si con un valor cultural alto.

Es por esto que la Escuela Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame estableció criterios básicos que le permitieron dar inicio y continuidad a su propuesta educativa en concordancia con las necesidades específicas y latentes del territorio; estos acuerdos se basaron en la modalidad de aprender haciendo, la cual permite generar prácticas transformadoras en los territorios, el desarrollo e investigación por parte de los estudiantes o *escuelantes*, como los denomina la escuela, sobre los problemas de su territorio y comunidad y, por último, replicar lo aprendido entre sus conocidos para promover el territorio y la transformación de este.

El territorio educativo es un espacio con determinada significación en donde se establecen relaciones de aprendizaje, construcción colectiva del conocimiento, diálogo de saberes, entre otras acciones vinculadas al ejercicio de la educación. Así, se entiende el territorio educativo como el espacio en donde los sujetos interactúan por medio de las relaciones propias del acto educativo y de las prácticas que se evidencian en el ejercicio diario de la educación (Educación y trabajo popular, 2007, p. 3).

Asimismo, para lograr los criterios propuestos la escuela creó 5 temas principales de formación para los ciclos propuestos en lo que los *escuelantes* podían aprender y conocer acerca de los siguientes temas:

- Territorio
- Conflictos territoriales
- Ordenamiento y manejo del territorio

- Agroecología
- Cambio climático

Como criterios metodológicos la escuela incorpora enfoques útiles que pueden ser apropiados y aplicados para lograr la sostenibilidad ambiental de los territorios y la capacidad política de las comunidades. Como ejercicio formativo se toma la Investigación - Acción - Participación como ruta hacia la construcción de saberes. La agroecología como enfoque de producción alternativa y la comprensión del territorio como sistema y como construcción social. De igual manera, la gestión del territorio y la investigación local son estrategias transversales dentro del ejercicio político y académico de la escuela (Grupo Semillas, 2016, p. 7).

Como se puede ver en los temas anteriores la concepción de la naturaleza en la Escuela Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame hace parte de sus fundamentos para la enseñanza y tiene raíces no sólo desde la cosmovisión indígena, sino también, en la tradición filosófica académica occidental, neotomismo, y en las visiones religiosas de comienzos del siglo XX, Mendoza (2004), asimismo es a partir de esto que la escuela tiene su perspectiva, justificación, necesidad y lucha por la educación de los indígenas además de tener un origen instruccional; es por esto que una de las modalidades de participación acogidas en esta estructura educativa es por medio de la interacción entre escuelantes, la población en general y los poseedores de los saberes locales y ancestrales en una conversación en donde los aportes y comentarios son bien recibidos y el conocimiento está a disposición de todos y todas. De esta manera es necesario mencionar que los escuelantes y la participación de la población son un factor primordial en la construcción y transformación de las realidades y territorios de las comunidades, es por esto que otra modalidad utilizada es la alternancia, *alternar las sesiones la práctica con la teoría* (Balvín,

2014, p. 15) logrando que los y las escuelantes comprendan e integren lo aprendido en las sesiones con la realidad.

Por otra parte, la determinación del objeto de la pedagogía que se utilizará en la escuela ha traído como consecuencia una problematización de conceptos tales como saber pedagógico y conocimiento, ya que se guiaron por la educación popular, definida por Patricia Ortega Valencia, como aquella que surge en contra de la tradición pedagógica funcionalista o lo que es conocido como educación formal, la educación popular postula la necesidad de una relación de diálogo como un diálogo horizontal entre el facilitador y el educando para construir el conocimiento y que de este ambas se enriquecen mutuamente (Ortega Valencia, 2001); asimismo la educación popular permite el intercambio de saberes con el propósito de lograr el cambio y la movilización social de la población y su territorio.

Para finalizar, Diego Balvin, uno de los autores de la *Cartilla Escuela de Formación Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame Propuestas de Desarrollo Local del sur del Tolima*, publicada por el Grupo Semillas narra la importancia que tuvo la influencia de la educación popular en esta ya que permitió el trato y diálogo con estructura horizontal entre los y las escuelantes con sus docentes y sabios locales, para el intercambio de saberes y experiencias.

Referencias bibliográficas

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Castrillón, F. (2014). *Escuela de Formación Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame*. Grupo Semillas

Cruz, A. (2013 del 03 al 05 de octubre). Importancia de la investigación educativa. [Ponencia]. *Consejo latinoamericano de transformación educativa*. Ixtapan de la Sal, México. <http://www.transformacion-educativa.com/index.php/articulos-sobre-educacion/54-importancia-de-la-investigacion-educativa>

Educación popular y trabajo. (2007). *Lo territorial desde y a partir de la educación popular*

Grupo Semillas. (2016). Escuela de Formación Territorial y Agroecológica Manuel Quintín Lame. En: *Cartilla Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame. Un aporte a la construcción de paz desde la región del sur del Tolima*.

Ley 0715 de 2001. (2001, 21 de diciembre). Ministerio de Educación.

Mendoza, M. (2005). Manuel Quintín Lame: Saber Pedagógico e Investigación. *Revista electrónica de Educación y Psicología*.

2.2.3. lalas: Las escuelas de Formación en agroecología, La Vía Campesina

La Vía Campesina es un movimiento agrario internacional donde participan cerca de 150 organizaciones que representan a millones de campesinos de Asia, Europa, América y África. La Vía Campesina surgió en una época en la que un modelo particular de desarrollo rural estaba alterando los paisajes rurales, amenazando con convertir el conocimiento local en algo irrelevante y denigrando las culturas rurales y debido a la globalización neoliberal se fortaleció el modelo industrial de la agricultura. En mayo del 1993, en una conferencia llevada a cabo en Mons, Bélgica, 46 representantes (hombres y mujeres) de organizaciones de campesinos, pequeños agricultores, pueblos indígenas y trabajadores del campo de varias regiones, crearon La Vía Campesina. Pero las raíces de La Vía Campesina se remontan tiempo atrás.

La Vía Campesina se creó en el norte y en sur con unos objetivos comunes: un rechazo explícito del modelo neoliberal de desarrollo rural, un rechazo indiscutible a ser excluida del desarrollo de la política agrícola y una determinación de no “desaparecer” y un compromiso para trabajar juntos para dar fuerza a la voz de los campesinos y campesinas.

Con el fin de darle una voz al campesinado a nivel mundial y construir un contrapoder a estas instituciones internacionales, se funda oficialmente La Vía Campesina en Mons (Bélgica) en 1993, donde se analizaron: la agudización de la situación en el campo, que se expresaron en la pobreza, el hambre y el abandono del campo. Frente a esto, se reivindicaron los derechos del acceso a las tierras y la toma de decisiones en asuntos agrícolas a nivel nacional, basándose en el Derecho a la Alimentación. Después de varios años, La Vía Campesina

había ganado fuerza. Se oponía fuertemente a las imposiciones de las grandes instituciones, tanto de la OMC en temas comerciales, como también contra el Banco Mundial, que buscaba debilitar la lucha por reformas agrarias redistributivas. Las protestas salieron al aire en las protestas de Seattle 1999 contra la OMC, en las que La Vía Campesina formaba parte de una amplia alianza contra el libre comercio y una “globalización” con reglas que favorecían solo a una minoría (La Vía Campesina, 2017, p. 30).

Beatriz Casado (2018) en su tesis doctoral sostiene que La Vía Campesina desarrolla procesos educativos que buscan la formación política y agroecológica de los dirigentes campesinos/as y de las bases:

En la Declaración de Marabá (LVC, 2016), fruto de la Conferencia Internacional de Reforma Agraria de LVC celebrada en abril de 2016 en Pará (Brasil), se señala la formación política y agroecológica como herramienta para el fortalecimiento de las luchas de LVC. Se destacan los avances en la construcción de escuelas y procesos de formación, y se señala como desafío estratégico la masificación de la formación política y agroecológica. Masificaremos la formación política e ideológica, mejoraremos el trabajo con nuestras bases, a fin de mejorar la organicidad interna, fortaleciendo de manera creciente la participación y el liderazgo de mujeres y jóvenes (LVC, 2016). Durante la VII Conferencia Internacional celebrada en julio de 2017 en Euskal Herria, los procesos de formación política y agroecológica también tuvieron espacio, para debatir y compartir prácticas, límites y desafíos entre las diferentes experiencias y escuelas que hay en marcha en las diferentes regiones y continentes. Como los Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAs), la escuela Sashe de agroecología en Zimbabue, la escuela Amrita Bhoomi en India y demás proyectos en el Sudeste Asiático, Norteamérica y Europa. La

necesidad de intensificación de la formación política y agroecológica también fue señalada en diferentes espacios y en diversas ocasiones durante la VII Conferencia, como uno de los enormes desafíos estratégicos de LVC para avanzar en la democratización del conocimiento, para formar sujetos activos y comprometidos con la lucha y las transformaciones que propone LVC a través de sus propuestas, para la masificación de la territorialización de la agroecología en el próximo periodo (Casado, 2018, p. 127).

En la página Web de La Vía Campesina, así como en diferentes documentos de la misma, se resalta la importancia que esta organización internacional le da a la educación y a la formación política y agroecológica, en el folleto *Agroecología Campesina por la Soberanía Alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina* (2015) se afirma:

La Vía Campesina vio como estratégico diseñar propuestas de formación política y agroecológica, algunas vinculadas al proceso de escolaridad y otros no. Dentro del movimiento, por citar algunos ejemplos, existían Escuelas de Agroecología organizadas para ofrecer cursos y actividades de carácter informal, es decir, no necesariamente articuladas a la educación formal que exige un determinado grado de escolaridad para cursarlas. Más bien, son cursos, talleres, encuentros, seminarios, campañas, métodos de trabajo de base “campesino a campesino”, y jornadas de Agroecología que tienen la finalidad de promover la discusión política en Agroecología, al mismo tiempo que buscan trazar líneas generales en su implementación, tales como campañas de semillas nativas, discusión de la preservación de los suelos, permacultura, entre muchos otros.

Sin embargo, con el transcurrir de los años el movimiento identificó la necesidad de ser más osados en este proyecto de formación política y agroecológica, pues con el avance del

capital y del agronegocio, había una mayor urgencia de profundizar la Agroecología como matriz productiva clave para la lucha por la Soberanía Alimentaria en el mundo. Es así que se construyen las Escuelas e Institutos de Formación en Agroecología (La Vía Campesina, 2015, pp. 1-2).

En relación a las escuelas y procesos formativos en América y, en particular en América Latina, en el folleto anteriormente mencionado se plantea que:

La Vía Campesina Internacional decide en el año 2005, en el Fórum Social Mundial en Porto Alegre, construir Escuelas e Institutos de Agroecología en diferentes partes de América. Las escuelas e institutos de Agroecología de La Vía Campesina hacen parte de un proyecto mayor que es la construcción de una nueva sociedad (La Vía Campesina, 2015, p. 3).

En Colombia se creó La IALA y Universidad Campesina María Cano en el 2016.

Principios

Las escuelas e institutos de La Vía Campesina tienen sus especificidades en cada región y en cada país, sin embargo, como movimiento internacional se orientan por unos “principios político-pedagógicos comunes como: el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organicidad y el vínculo con las comunidades establecido sobre las bases de este principio” (La Vía Campesina, 2015, p. 3).

En el folleto *Agroecología Campesina por la Soberanía Alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina* (2015), se dice lo siguiente sobre estos principios:

El internacionalismo como principio es transversal a todas las prácticas pedagógicas: tanto en la participación de la militancia de diferentes países (estudiantes, educadores

y coordinadores) como en el intercambio de los aspectos políticos, culturales y organizativos, además de los saberes y prácticas agroecológicas ya realizadas (La Vía Campesina, 2015, p. 4).

El trabajo, como principio pedagógico, se consolida en la realización de la producción agroecológica en los territorios donde están situados las escuelas e institutos; así como en la construcción y mantenimiento diario de estos espacios propios. También en la realización de trabajos socio-productivos en las comunidades vecinas a las escuelas, promoviendo la divulgación y la materialización de experiencias agroecológicas y organizativas a través del trabajo de base (La Vía Campesina, 2015, pp. 4-5).

La relación entre práctica y teoría se establece en la construcción del conocimiento, orientado a las transformaciones sociales y productivas. La praxis se materializa en la búsqueda constante de la relación entre estudio y práctica socio-productivas. Pero también en el aspecto metodológico de la alternancia entre el Tiempo Comunidad y el Tiempo Escuela, en la que cada estudiante mantiene un vínculo orgánico con la base en su movimiento social (La Vía Campesina, 2015, p. 5).

La organicidad permite ejercitar nuevas capacidades de relaciones humanas, gestión política y construcción colectiva de los procesos educativos, por medio del ejercicio de la democracia directa, de los protagonismos, de la participación y el compromiso en la toma de decisiones, distribución y realización de tareas (La Vía Campesina, 2015, p. 5).

Estos principios comunes de La Vía Campesina en relación a su trabajo educativo, son plasmados de diferentes formas en las experiencias de escuelas y procesos formativos en cada región, son de resaltar: la combinación de la teoría con la práctica, el cual se refleja en las pedagogías de

alternancia; el principio del trabajo, el cual se expresa en realizar experiencias concretas de agroecología o de comercio; o el principio de organicidad, el cual posibilita que la formación incluya aspectos que van más allá de las técnicas e incluya la formación política, la formación para fortalecer las organizaciones.

Instituto y Universidad Campesina IALA María Cano

La Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria, FENSUAGRO, organización nacional campesina colombiana, miembro de La Vía Campesina, el 25 de abril del 2016, realizó el lanzamiento del Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano, IALA con sede en Viotá-Cundinamarca:

(...) como un espacio de formación, producción y lucha por la vida y la humanidad en beneficio del campo colombiano, principalmente a los jóvenes Campesinos, Indígenas y Afrodescendiente que luchan por sus derechos al territorio, por la paz y la cultura campesina.

El 28 de febrero de 2017 se realizó la inauguración del Instituto y Universidad Campesina IALA María Cano, en compañía de 30 jóvenes campesinos que inician el programa de tecnólogo en Agroecología en el Centro Nacional de Educación y Formación Campesina Raúl Valbuena, vereda Brasil municipio Viotá-Cundinamarca (La Vía Campesina, 2017).

En América Latina son de reconocimiento las escuelas de agroecología organizadas desde La Vía Campesina (LVC) y la Coordinadora Latinoamericana de Organizaciones del Campo (CLOC): Centro Nacional de Capacitación Niceto Pérez de la ANAP, Cuba; Escuela Nacional Florestan Fernández del MST, Brasil; Instituto Agroecológico Latinoamericano Paulo Freire, Venezuela; Escuela

Latinoamericana de Agroecología (ELAA), IALA Amazónico, Brasil; IALA guaraní, Paraguay; Universidad Campesina (UNICAM), Argentina; IALA Sembradoras de Esperanza, Chile; IALA Mesoamérica de Nicaragua y e Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano.

En Colombia la Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria (FENSUAGRO-CUT), perteneciente a la CLOC-LVC viene impulsando la IALA MARIA CANO.

El IALA MARIA CANO tiene como Visión, ser una universidad campesina, donde se construyan valores filosóficos, políticos y culturales en defensa de la madre tierra y de la soberanía alimentaria, fortaleciendo el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos sustentables, generando conciencia agroecológica; vinculada con organizaciones sociales para contribuir al mejoramiento del proyecto de vida de las comunidades y su Misión es formar integralmente tecnólogos en agroecología, generando procesos innovadores de investigación y desarrollo con énfasis en la acción participativa, con sentido crítico y conciencia agroecológica, que permitan construir proyectos de vida, fortaleciendo la identidad territorial y la soberanía alimentaria.

Según su página web <https://tv.viacampesina.org/IALA-Maria-Cano-La-Universidad@lang=es>:

El IALA María Cano dentro de la formación y funcionamiento dirige su actuar en concordancia a los principios de construcción de la soberanía alimentaria y agroecología destacando entre ellos, trabajo y cooperación, valores humanistas, educación como proceso permanente de formación y de transformación humana y social, corresponsabilidad y los emanados de la construcción histórica enmarcados en la lucha soberana de los pueblos: unidad de acción, crítica y autocrítica, dirección colectiva con responsabilidad individual y práctica constante del aprender haciendo y enseñar produciendo.

Otro elemento trascendental en el proceso de formación del ser, se incluye el elemento de la mística que conecta e interrelaciona el individuo con el entorno, la historia bajo expresiones máximas de la espiritualidad como motor del caminar en la construcción de nuevas formas de mujer y hombre que alimenta el desarrollo de la emancipación.

Metodologías y contenidos curriculares

Basados en sus principios pedagógicos, las principales metodologías que se trabajan en la IALA María Cano son: la metodología de la alternancia, la metodología de la construcción de unidades productivas, la metodología campesino a campesino y el intercambio de saberes.

Los IALA's en su génesis tienen como pilares fundamentales dentro de sus metodologías propias que contribuyen a la emancipación del ser, la construcción y consolidación de la soberanía alimentaria de los pueblos. Y en ellas, se nutre de todas las experiencias manejadas por la CLOC-LVC entre otras, que funden sus bases en las pedagogías críticas, políticas y populares. Por eso, en el IALA M-C se viene desarrollando LA METODOLOGÍA DE LA ALTERNANCIA, que busca el fortalecimiento del educando con los conocimientos teórico-prácticos desarrollados en el primer cuatrimestre académico en las instalaciones del Centro de Formación y Producción Campesina Raúl Valbuena, donde se aplica la METODOLOGÍA CAMPESINO A CAMPESINO, trabajo en las unidades productivas, e investigación en la casa de semillas y salidas pedagógicas a zonas que enriquecen el conocimiento, haciendo la integridad de los contenidos programáticos de las asignaturas en consonancia con las realidades territoriales.

Pasado 4 meses académicos, los educandos deben ir a sus comunidades para acompañar y fortalecer el trabajo en

sus organizaciones de base en un periodo de Tiempo Comunidad de dos meses, desarrollando un plan de trabajo direccionado desde las asignaturas y en la construcción de un proyecto participativo que responda a las necesidades del territorio, donde se conjuga y retroalimenta mediante la socialización de las experiencias, reproduciendo la Metodología de C a C, arrojando un resultado de acompañamiento, hasta el momento, de 107 familias campesinas, de 16 organizaciones de base, distribuidas en 12 departamentos, incluyendo una localidad de Bogotá D.C; el IALA MARIA CANO se viene consolidando como referente de lucha de las diversas formas de organización territorial.

Las unidades de producción, tienen como objetivo consolidar áreas integrales en agroecología que permitan crear una estrategia de formación práctica y teórica bajo la lógica constante humanista del aprender haciendo y educar produciendo, esto como ruta trazada para la conquista de la soberanía alimentaria a nivel territorial, es decir desde lo local a lo nacional.

Uno de los desafíos de las organizaciones campesinas a nivel latinoamericano es la soberanía alimentaria, dentro del IALA se plantea la reconstrucción, en la praxis, del concepto de soberanía, para ello se ha trazado como ruta estratégica el definir: que se quiere, para que se quiere, como se quiere, quienes quieren y cuando quieren construir la agroecología como herramienta de lucha política para la independencia.

A partir de identificar todo lo mencionado se viene trabajando en lo que se ha denominado unidades de producción para el funcionamiento integral de un agroecosistema a nivel de finca, de la siguiente manera. Con las unidades productivas se pretende, en primer lugar, aplicar pedagogías populares que le permitan al educando(a) y educadores(as), la interrelación de los saberes teóricos con la

práctica, a partir de una búsqueda colectiva del conocimiento de las dinámicas integrales de la Pacha Mama.

Las principales unidades de producción son: Huerta y vivero, Laboratorio Artesanal y Casa de semillas “sembrando vida”, Bioinsumos, Policultivos y Cría agroecológica de especies menores. Con respecto a las unidades de producción en la página web se afirma:

- Huerta y vivero
- “Alerta que alimenta”

Esta unidad contempla la idea de proveer alimentos producidos por la comunidad educativa de forma planificada para alcanzar el auto sustento, manejando rubros referentes a las diferentes hortalizas y plantas medicinales (bajo la idea de practicar la salud alternativa) con técnicas de cultivos agroecológicos, que más se consumen en el centro de formación.

- Laboratorio Artesanal y Casa de semillas “sembrando vida”

Uno de los propósitos de este espacio es fomentar el estudio de suelos, agua, alimentos, forrajes, biodiversidad con métodos y herramientas artesanales que permitan la proyección de la agroecología a nivel nacional, con la práctica de tecnologías apropiadas que reduzcan la dependencia a insumos y artefactos convencionales monopolizados por el mercado. De esta manera se genera una interrelación con la propuesta de la casa de semillas, un lugar donde se almacenan semillas criollas, mejoradas por las manos campesinas en los cultivos y a través de los años, generando así un patrimonio del pueblo al servicio de la humanidad; en la casa de semillas se hacen prácticas de conservación natural y se establecen propuestas para el resguardo de la biodiversidad a nivel político, ecológico y económico. Todo esto con la intención

de que comunidad educativa y visitantes conciban la necesidad de consolidar en sus territorios junto a sus organizaciones una casa de semillas para contrarrestar en la práctica las políticas neoliberales que atentan contra la conservación y apropiación de nuestras semillas.

– Bioinsumos

Con esta unidad se pretende aprovechar los recursos que brinda el medio para alcanzar la sustentabilidad, en el marco de la elaboración de biofertilizantes, fermentados de estiércol, compostajes, lumbricultura, elaboración de extractos para el manejo preventivo de plagas y enfermedades y la nutrición de los suelos, Para ello, se está dando inicio a la construcción de un espacio para la producción de estos insumos, dentro de la asignatura de eco construcción.

– Policultivos

La principal problemática que aqueja al campesinado colombiano tiene sus orígenes en el uso y tenencia de la tierra ya que predomina el latifundio y la subutilización de los suelos que respeta la vocación de los mismos. En función a esta lógica se busca la maximización de los espacios de producción con arreglo agroecológicos que aplican técnicas de rotación y asociación de cultivos que responde a la dinámica productiva con alelopatía y sucesión ecológica para el manejo apropiado del suelo.

– Cría agroecológica de especies menores

Aquí se fomenta y se consolida la puesta en práctica de los agro ecosistemas y la interrelación para mejorar y aumentar el ciclaje de nutrientes y energía, cuyo resultado es la integralidad en las unidades de producción y principios para contrarrestar el ataque del agro negocio con sus paquetes tecnológicos de dominación y sometimiento.

Estas unidades productivas nos señalan elementos de los contenidos y capacidades que se desarrollan en la IALA María Cano, se aprende realizando procesos productivos y estos se encadenan o conforman un estructura o sistema agroecológico.

Metodología de Campesino a Campesino

Para la IALA María Cano, la metodología de Campesino a Campesino es muy importante, no sólo a nivel técnico sino también en su nivel político, con esta metodología se busca aprender de la trayectoria de lucha y de las experiencias.

Aquí se practica un intercambio intergeneracional de saberes a partir de diagnóstico y salidas de reconocimiento territorial, permitiendo así conocer a viva voz la historia de los y las campesinas expresadas en la lucha y como clase trabajadora. Con la metodología de campesino a campesino se logra aterrizar la lectura de la realidad concreta, y junto a sus herramientas y técnicas participativas contrarrestar el paradigma del extensionismo rural del agro negocio y lo que representa a luz de agro negocio.

Intercambio de saberes

Las metodologías de la IALA María Cano se basan en el intercambio de saberes, metodología central en las pedagogías populares, las cuales reconocen que los campesinos tienen saberes que han construido con su experiencia de vida.

Aquí se permite el intercambio de experiencias prácticas “de igual a igual”. ¿Pero cuáles son los pasos que se han venido realizando para el método? Cabe mencionar que la metodología es una propuesta para la masificación de la

agroecología, esto como herramienta, para el empoderamiento y fortalecimiento soberano desde el territorio.

Los principios fundamentales que se aplican para el desarrollo del método se basan en empezar despacio y en pequeño, ya que esto nos permite limitar la introducción de tecnologías (por lo general se define, una práctica agroecológica que permita la experimentación a pequeña escala) esto para no afectar la dinámica productiva de la finca ya establecida, logrando así, replicar con los campesinos las experiencias exitosas de manera rápida y reconocible; sin lugar a dudas concluyendo con un efecto multiplicador de las experiencias campesinas en ámbitos que abarcan desde lo técnico, político y económico.

La experiencia de las escuelas de formación agroecológica de La Vía Campesina es necesaria tenerla en cuenta para la construcción de propuestas de formación para las comunidades del Distrito de riego del sur del Tolima. Podemos relevar sus principios pedagógicos, sus estrategias metodológicas coherentes con ellos, tales como: la articulación de la teoría con la práctica, la producción y elaboración de proyectos productivos, el método campesino a campesino que permite reconocer los saberes de los campesinos, así como asumir la formación agroecológica como una formación orgánica y con visión política.

Referencias bibliográficas

Anamuri y equipo lala- Chile (2015). *Sistematización Primera Escuela Nacional de Agroecología "SEMBRADORAS DE ESPERANZAS" Orilla de Auquinco*. Ediciones tierra mía limitada.

Casado; Beatriz (2018). *Procesos de formación campesinos y disputa territorial para construir soberanía alimentaria*

análisis de experiencias impulsadas por organizaciones de la Vía Campesina en Brasil y País Vasco. [Tesis de doctorado, Universidad del País Vasco.]

Federación Nacional Sindical Unitaria Agropecuaria [FENSUA-GRO] (2018, 18 de julio). *Colombia: Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano, una propuesta de paz.* https://www.biodiversidadla.org/Documentos/Colombia_Instituto_Agroecologico_Latinoamericano_Maria_Cano_una_propuesta_de_paz

La Vía Campesina, (2015) *Agroecología Campesina por la Soberanía Alimentaria y la Madre Tierra. Experiencias de la Vía Campesina. La Vía Campesina Movimiento Campesino Internacional.* (7)

La Vía Campesina, (2017). *Las luchas de la Vía Campesina por la Reforma Agraria, la defensa de la vida, la tierra y los territorios. La Vía Campesina Movimiento Campesino Internacional.*

La Vía Campesina (2017, 21 de febrero). *Colombia: Inauguración del instituto y Universidad Campesina IALA María Cano.* <https://viacampesina.org/es/colombia-inauguracion-del-instituto-y-universidad-campesina-iala-maria-cano/>

Resumen Latinoamericano. (2018, 12 de julio). *Colombia. Instituto Agroecológico Latinoamericano María Cano, una propuesta de paz.* <https://www.resumenlatinoamericano.org/2018/07/12/colombia-instituto-agroecologico-latinoamericano-maria-cano-una-propuesta-de-paz/>

2.2.4. Escuela Itinerante Afronortecaucana

La Escuela Itinerante Afronortecaucana es el resultado del esfuerzo de diferentes organizaciones y miembros de comunidades del Norte del Cauca:

Es producto de un esfuerzo colectivo basado en el aprender haciendo como práctica transformadora, la generación de capacidades para el desarrollo de investigaciones locales que apunten a reflexionar sobre los conflictos territoriales, la generación de alternativas que resuelvan problemas concretos, la demostración con el ejemplo y la réplica desde las fincas tradicionales, los patios productivos y las familias, como una manera posible para promover la defensa del territorio afro en el norte del Cauca.

Desde que inició este proceso de formación en 2012, la Asociación Cultural Casa del Niño –ACCN–, la Red de Mujeres del norte del Cauca –Redmunorca–, la Unidad de Organizaciones Afrocaucanas –Uoafroc– y la Corporación Colombia Joven –CCJ– han entendido y apropiado la escuela y la investigación local como estrategia que aporta a sus reivindicaciones territoriales y la defensa de sus derechos (Mateus Moreno y Grupo Semillas, 2017, p. 1).

En la *Cartilla Escuela de Formación Afronortecaucana. Investigación popular en la zona plana del norte del departamento del Cauca* (2014) se expone el origen de esta escuela así:

En 2012 las organizaciones afronortecaucanas (UAFROC, ACCN, CCJ, REDMUNORCA y ASOCODES) y el Grupo Semillas crearon la Escuela Norte-caucana de Formación Territorial para contribuir al desarrollo de competencias territoriales, conocimientos, destrezas y aptitudes que les permita a los participantes analizar y actuar integralmente sobre problemas económicos, políticos, sociales, culturales, ambientales y

productivos de sus territorios. Esta es una escuela no formal, de carácter itinerante, y se han realizado dos ciclos formativos, cada uno con una duración de aproximadamente un año y con una participación promedio de 30 personas (mujeres, hombres y jóvenes) pertenecientes a estas organizaciones afro.

El objetivo general de la escuela es formar hombres y mujeres que hacen parte de organizaciones afro del norte del Cauca en temáticas ambientales, territoriales, sociales y económicas, que permitan la implementación de propuestas alternativas para mejorar su calidad de vida, fortalecer la capacidad institucional de sus organizaciones, avanzar en la defensa del territorio y desarrollar procesos productivos sostenibles y aportar al desarrollo local y regional (Gutiérrez y Hernández, como se citó en Grupo Semillas, 2014, p. 3).

La escuela tiene como propósitos

(...) conservar prácticas y experiencias de resistencia que dignifican la presencia en el territorio y que animan a construir alternativas a partir de la agroecología y la gestión comunitaria del territorio para recuperar el paisaje de las fincas tradicionales econativas. La Escuela le apunta a esta forma de vida para que no expulse más familias hacia los cascos urbanos y las ciudades aledañas.

El objetivo central de la escuela está puesto en formar a dirigentes-representantes de organizaciones afrocolombianas en temáticas ambientales, territoriales, sociales y económicas, buscando con ello el desarrollo de propuestas alternativas para mejorar la calidad de vida de las comunidades afro, fortalecer la capacidad de incidencia de las organizaciones sociales de base y generar articulación entre ellas para que conjuntamente asuman la defensa del territorio frente a las amenazas generadas por el acaparamiento de tierras y agua

por parte de las industrias cañeras y mineras. La Escuela ha sido impulsada por el Grupo Semillas y diversas organizaciones sociales afro del norte del Cauca, pero sin el apoyo de varias personas y organizaciones que también han apostado por esta iniciativa, no hubiera tenido igual impacto. Cabe resaltar que contó con el apoyo solidario de la Fundación Interamericana IAF y la agencia DKA Austria (Mateus Moreno y Grupo Semillas, 2017, pp. 1-3).

En 2015 inicia la Escuela Itinerante Afronortecaucana, el tercer ciclo de formación con líderes, lideresas y representantes de diversas organizaciones del norte del Cauca, entre ellas la Asociación Cultural Casa del Niño –ACCN–, la Red de Mujeres del norte del Cauca, la Unidad de Organizaciones Afrocaucanas –Uoafroc– y la Corporación Colombia Joven –CCJ–. Este ciclo de formación contó con la participación de 35 escuelantes, dando prioridad a la participación de mujeres y jóvenes (Mateus Moreno y Grupo Semillas, 2017, p. 2).

Principios

Con respecto a los criterios metodológicos de esta escuela, en la *Cartilla Escuela de Formación Afronortecaucana. Investigación popular en la zona plana del norte del departamento del Cauca* se afirma:

La Escuela es un ejercicio de formación y construcción colectiva, que pretende que las comunidades valoren los conocimientos culturales propios, adapten nuevos conocimientos, promuevan el diálogo de saberes, integren el contexto social, político, económico, cultural y ambiental con el proceso educativo y las necesidades e intereses propios de las organizaciones e individuos. La escuela busca potenciar los valores y prácticas sociales que les permitan asumir los retos del presente y futuro, para resolver los problemas del hoy y mañana,

y proponer alternativas frente a la crisis alimentaria y cambio climático.

El proceso formativo recoge los planteamientos de la Investigación, Acción, Participación - IAP, en la medida que toma como eje central la investigación local y la resolución de problemas a partir de los conocimientos adquiridos en el proceso formativo y del diálogo con los sabios locales. Involucra también como enfoques metodológicos y de trabajo, el pensamiento sistémico en tanto que exige la comprensión e integración de lo físico, biótico y social en sus subsistemas específicos y toma el concepto central de que el territorio es una construcción social (Gutiérrez y Hernández, 2014, p. 4).

En la *Cartilla Escuela Itinerante Afronortecaucana. Investigación popular para la transformación del territorio del norte del Cauca* (2017) se plantea:

La Escuela es una propuesta de articulación y de formación con varias características además de su énfasis investigativo. Integra, además, enfoque diferencial, generacional y de género, se desarrolla de manera itinerante en distintos territorios involucrando las comunidades locales a los aprendizajes de la misma, articula temas políticos, ambientales y las problemáticas rurales que representan mayor riesgo a las comunidades afro en la actualidad y promueve iniciativas de producción familiar basadas en la producción alternativa como la agroecología. Asimismo, pretende afianzar los conocimientos, tradiciones y el arraigo territorial de las comunidades afronortecaucanas presentes en esta región.

La escuela es un ejercicio de formación y construcción colectiva, que pretende que las comunidades afro revaloricen los conocimientos culturales propios, adapten nuevos conocimientos, promuevan el diálogo de saberes, integren el contexto social, político, económico, cultural y ambiental, con el

proceso educativo y las necesidades e intereses propios de las organizaciones e individuos. La escuela busca potenciar los valores y prácticas sociales que les permitan asumir los retos del presente y futuro, para resolver los problemas del hoy y mañana, y proponer alternativas frente a la crisis alimentaria y cambio climático.

El proceso formativo recoge los planteamientos de la Investigación-Acción-Participación – IAP, en la medida que toma como eje central la investigación local y la resolución de problemas a partir de los conocimientos adquiridos en el proceso formativo y del diálogo de saberes locales. Involucra también como enfoques metodológicos y de trabajo, el pensamiento sistémico en tanto exige la comprensión e integración de lo ecosistémico y lo cultural en sus subsistemas específicos, tomando como concepto central el territorio como una construcción social (Mateus Moreno y Grupo Semillas, 2017, pp. 3-4).

Con relación a los criterios pedagógicos metodológicos, es de resaltar que esta escuela tiene un enfoque diferencial (étnico), de género, está centrada en la defensa del territorio, se valoran los saberes culturales propios, se retoman los planteamientos de la Investigación Acción Participativa y el pensamiento sistémico.

Propuesta curricular

En la *Cartilla Escuela Itinerante Afromortecaucana. Investigación popular para la transformación del territorio del norte del Cauca* (2017), se afirma que el concepto central es el territorio como una construcción social. Para ello, la escuela centra su énfasis en cuatro aspectos: 1. La agroecología como enfoque de producción alternativa. 2. La gestión política del territorio. 3. La réplica y el efecto demostrativo. 4. La investigación local. Los dos primeros se refieren más a

los contenidos de lo que se busca aprender en esta escuela y los dos últimos, se refieren ante todo a los aspectos metodológicos.

Veamos que contenidos se tratan en relación a los dos primeros:

1. La agroecología como enfoque de producción alternativa.

Se asume la agroecología como un enfoque estratégico para lograr la sostenibilidad ambiental, la gestión autónoma de los bienes naturales, los territorios, la producción de alimentos sanos en la consecución de la soberanía alimentaria. Los conocimientos a fortalecer en la escuela, son:

- Soberanía, seguridad y autonomía alimentaria.
- Principios, modelos, conceptos y técnicas agroecológicas.
- Uso y manejo de la biodiversidad y de las semillas.
- Agroecosistemas: La finca tradicional eco nativa.
- Gestión del agua, cambio climático y estrategias adaptativas.
- Transformación de productos de finca.

2. La gestión política del territorio

Este énfasis busca mejorar la visión territorial de la región y en la comprensión de sus transformaciones sociales, económicas, ambientales y políticas. Esto implica el desarrollo de un ejercicio político orientado a la gestión del mismo de tal manera que las comunidades permanezcan en él en condiciones dignas. La escuela busca fortalecer la apropiación de conocimientos como:

- Territorio: concepto, componentes, cosmovisión.

-
- Conflictos relacionados con el uso del suelo, el acceso a la tierra, al agua y el modelo de desarrollo agroindustrial y la extracción minera.
 - Políticas públicas ambientales y rurales.
 - Participación ciudadana y ejercicio de derechos (Mateus Moreno y Grupo Semillas, 2017, p. 4)

Los contenidos y los aspectos que se aprenden en esta escuela también se pueden ver a partir de conocer las investigaciones realizadas por los participantes. En el tercer ciclo de la escuela realizado en el 2015 las investigaciones de la escuela ahondaron en tres campos temáticos:

1. Problemáticas territoriales del norte del Cauca.
2. Saberes tradicionales y cultura afronortecaucana.
3. Alternativas productivas para la permanencia en el territorio.

Con respecto a las problemáticas territoriales, los estudiantes de la escuela investigaron sobre el acaparamiento de tierras por parte de la agricultura industrial de la caña de azúcar y por la minería de arcillas, lo que ha generado problemas de soberanía alimentaria de la población y problemas ambientales. Los estudiantes investigaron la industria cañera que genera la venta y arriendo de tierras afro y el desarraigo territorial de los jóvenes afro, los impactos de la extracción de arcilla para la fabricación industrial de materiales de construcción, así como el desarrollo de megaproyectos inconsultos que aumentan los conflictos por el agua.

En cuanto a los saberes tradicionales, los participantes de la escuela realizaron investigaciones sobre relacionadas con las prácticas tradicionales para el manejo de los suelos en la finca tradicional como estrategia de adaptación a las nuevas condiciones ecosistémicas y las amenazas latentes

generadas por las grandes industrias en la región, así como el rescate de los conocimientos en medicina tradicional que históricamente han caracterizado a las comunidades afrocolombianas y que también se están perdiendo. “La recuperación de saberes tradicionales de la cultura afro-nortecaucana se constituye en un eje fundamental para la defensa y permanencia de las familias en sus territorios” (Mateus Moreno y Grupo Semillas, 2017, p. 7).

En relación a las alternativas productivas para la permanencia en el territorio: Uno de los temas más sensibles en la región es la necesidad de generar alternativas económicas para las familias. Por ello se trata de recuperar las bases tradicionales sobre las que se fundamentaba la producción y la economía afro. Se realizaron tres investigaciones que buscan dar cuenta de aquellos componentes fundamentales dentro de los sistemas productivos afro teniendo como referente el conocimiento tradicional, los recursos locales disponibles, el fortalecimiento de la autonomía territorial y la soberanía alimentaria. Estas experiencias investigativas se enfocan en reivindicar los sistemas productivos locales como solución a las problemáticas territoriales, que les permitan ser viables y eficientes en el contexto territorial actual (Mateus Moreno y Grupo Semillas, 2017, pp. 7-8).

En el segundo ciclo de la escuela, realizado en el 2014, se adelantaron diferentes investigaciones que se agruparon en 4 ejes temáticos: finca tradicional y agua, plantas medicinales y semillas, transformación artesanal de alimentos y uso y tenencia de tierras (Gutiérrez y Hernández, 2014).

En cuanto a finca tradicional y agua los participantes realizaron investigaciones “relacionadas con el tema de técnicas de construcción de aljibes, pesca y agua, y también sobre algunos modelos de finca tradicional de la zona y sus dificultades para la supervivencia, en medio del modelo agroindustrial de la caña de azúcar” (Gutiérrez y Hernández, 2014, pp. 6-7).

Sobre el eje temático de plantas medicinales y semillas:

(...) varias de las mujeres que participan en la escuela han conformado grupos de investigación, reunidas por sus zonas de procedencia, para indagar los saberes ancestrales sobre el uso, manejo y conservación de diferentes plantas medicinales de importancia en la zona Norte del Cauca (Gutiérrez y Hernández, 2014, p. 7).

En el eje de transformación artesanal de alimentos, en la Cartilla del Grupo Semillas, (2014) se afirma: “En el marco de las investigaciones de la escuela, se conformaron cuatro grupos de escuelantes que investigan pequeñas experiencias agroindustriales de cacao, plátano, una iniciativa de trapiche panelero y una empresa proveedora de alimentos” (p. 7).

En cuanto a la temática de uso y tenencia de tierras, la Cartilla del Grupo Semillas (2014) menciona como el asunto de tierras es la problemática más aguda de las poblaciones afro del Norte del Cauca, las comunidades han venido perdiendo sus propiedades y el cultivo de caña de azúcar agota los recursos hídricos.

Como se puede constatar, las temáticas de la escuela giran en torno al concepto de defensa del territorio, a la recuperación de saberes del cuidado de la tierra y del agua, los sistemas productivos tradicionales, a la generación de recursos económicos para la sobrevivencia, la gestión política y conocimiento de las políticas públicas.

Metodologías

La escuela se desarrolla con diferentes metodologías, pero fundamentalmente, se aprovechan dos estrategias fundamentales: la réplica y los proyectos investigativos.

Mateus, Laura y Grupo Semillas (2017), plantean lo siguiente sobre estas dos estrategias metodológicas:

La réplica y el efecto demostrativo

La Escuela Itinerante Afronortecaucana se ha constituido en un espacio de convergencia, reflexión y articulación de las organizaciones de la región sobre la problemática territorial y de defensa de los territorios afro frente al modelo de desarrollo insostenible como la caña de azúcar y frente a las nuevas amenazas como la explotación minera, el conflicto armado y los fenómenos de acaparamiento del agua.

Por su enfoque metodológico teórico práctico, potencializa el aprendizaje a partir del contexto propio, fortalece las relaciones entre las organizaciones y entre los grupos de mujeres. En este contexto, los y las participantes de la escuela realizan actividades complementarias, que incluyen:

- Implementación de prácticas agroecológicas en sus fincas y patios, y de acciones para la recuperación y manejo de las semillas criollas.
- Intercambios con otras comunidades y experiencias de producción agroecológica.
- Difusión de lo aprendido en sus comunidades.

La investigación local

La escuela reconoce e incorpora los conocimientos y saberes de las comunidades locales y considera que la investigación desarrollada por los propios escuelantes genera capacidades fundamentales para transformar los problemas que enfrentan las comunidades y organizaciones a nivel local y regional. Es necesario entonces reconocer que, desde los procesos sociales, existe una producción de conocimiento en sí misma y

una transformación política, ambiental y económica desde la cultura.

Como parte del proceso de formación, cada uno de los escuelantes desarrolla un tema de investigación local basado en la metodología IAP (Investigación, Acción, Participación). Este enfoque permite ahondar en la comprensión de los conocimientos a través de la solución de problemas locales y la búsqueda de alternativas. Las investigaciones permiten que los y las escuelantes reconozcan sus capacidades investigativas, se apropien de metodologías de investigación local y proyecten en sus organizaciones los aprendizajes, mediante la realización de réplicas de los conocimientos y prácticas adquiridas (Mateus Moreno y Grupo Semillas, 2017, p. 5).

Estas dos estrategias metodológicas, permite a los participantes, aprender investigando, aprender articulando la teoría con la práctica y enseñar a otros miembros de su comunidad y a otras comunidades lo aprendido en el proceso. La escuela, los proyectos de investigación acción han permitido consolidar resultados importantes para las comunidades afronortecaucana, entre otros los señalados por Mateus Moreno y Grupo Semillas (2017):

- Conformación y puesta en marcha del Fondo Rotatorio Afronortecaucano, manejado por las organizaciones sociales de base, como instrumento de economía solidaria destinado a fortalecer las pequeñas iniciativas comunitarias para la generación de ingresos, sostenimiento de las familias y la protección de la economía campesina afro.
- Establecimiento de 17 patios productivos familiares, urbanos y periurbanos donde se siembran hortalizas y frutas para el autoconsumo y la comercialización local.
- Establecimiento del banco de semillas *“El refugio de la agrobiodiversidad”* como espacio para la recuperación,

conservación y propagación de semillas criollas propias de la región para la diversificación de las fincas tradicionales y patios productivos familiares, así como la defensa de las semillas criollas frente a las amenazas de las semillas mejoradas y transgénicas.

- Apoyo a iniciativas locales familiares de transformación del cacao, plátano y derivados de la leche, para la generación de valor agregado que permitan aumentar los ingresos de las familias y su calidad de vida (p. 3).

La experiencia de esta escuela es un aporte muy importante a tener en cuenta en la construcción de una propuesta educativa para la población rural del sur del Tolima, tanto en relación a sus criterios pedagógicos metodológicos (valorización de los saberes propios, enfoque diferencial y de género, defensa del territorio), como en sus temáticas y metodologías, de las cuales son importantes resaltar la Investigación Acción Participativa y la réplica o enseñar lo aprendido a otros miembros de la comunidad y otras comunidades.

Referencias bibliográficas

Mateus, L. y Grupo Semillas (coordinadores) (2017). *Escuela Itinerante Afronortecaucana. Investigación popular para la transformación del territorio del norte del Cauca (Villa Rica, Puerto Tejada, Padilla, Miranda, Guachené, Santander)*. Corporación Grupo Semillas

Gutiérrez, A. y Hernández, E. (Grupo Semillas) (2014). *Escuela de Formación Afronortecaucana. Investigación popular en la zona plana del norte del departamento del Cauca*. Corporación Grupo Semillas

2.2.5. Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por alternancia (Colombia, Ecuador, Perú)

En el artículo “Sembrando agroecología en campesinos indígenas y afrodescendientes de Colombia, Ecuador y Perú”, Jhonny Villafuerte (2017), estudia los procesos de formación alternativa con énfasis en la producción sostenible, que se ejecutaron en comunidades rurales indígenas y afrodescendientes en Colombia, Ecuador y Perú, durante el periodo 2005-2015, de las Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por Alternancia. El autor realiza un marco teórico sobre la agroecología y sus fundamentos, Villafuerte afirma:

La agroecología surge en la década de los años 70, como respuesta a los impactos negativos que la revolución verde generó a nivel ecológico, social y económico (Altieri y Yurjevic 1991), la que se consolida en años siguientes.

Autores como Muro (2007), Floriani y Floriani (2010), coinciden en que la agroecología se vincula a procesos que procuran la recuperación del conocimiento tradicional, sumado al trabajo con redes sociales y económicas comunitarias, acceso a los mercados y el manejo integrado de agricultura, ganadería y silvicultura, llegando a influir en la seguridad alimentaria de los pueblos, estabilidad biológica, conservación de los recursos, y equidad social.

(...) los ecologistas en acción asumen la agroecología como “una propuesta que une los conocimientos tradicionales de agricultores, campesinos e indígenas de todo el mundo con las aportaciones del conocimiento científico moderno, para proponer formas sostenibles de gestión de los recursos naturales” (López y Llorente como se citó en Villafuerte, 2017, pp. 100-101).

Con los referentes que relaciona Villafuente, se explicita que la agroecología va más allá de una serie de técnicas para trabajar el campo, es un saber que busca construir sus fundamentos conceptuales y epistemológicos.

Origen

El artículo presenta una investigación que se centra en el estudio de las Escuelas de Campo (ECAs) y Centros de Formación Familiar por Alternancia (CEFFA). El autor presenta una breve historia de metodologías para el trabajo agroecológico.

Según Fredrix, Marjon y Luigi Castaldi (s.f.), las Escuelas de Campo para Agricultores ECA se trata de un proceso de aprendizaje de grupo que la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO, por sus siglas en inglés) puso en ejecución en Asia a finales de los años 80 que posteriormente se amplió hacia África y América. Su meta en Asia era potenciar el manejo integrado de plagas en las zonas arroceras. Las Escuelas de Campo permitieron enriquecer los conocimientos de los productores sobre agroecología con énfasis en la reducción del uso de plaguicidas (Bustamante 2010). En América del Sur, las Escuelas de Campo lograron ampliar sus usos hacia cultivos de hortalizas, algodón, yuca (mandioca) y cacao, abordando temáticas sobre la conservación del suelo, la gestión de viveros, sistemas de riego, selección de variedades por medio de bancos de semillas, y comercialización asociativa (p. 103).

Participan agricultores mayores de 18 años de un programa no oficial de formación que se ejecuta en las fincas de los productores que participan. Tiene una duración mínima de un ciclo productivo según las condiciones geográficas y características del grupo participante. Los participantes celebran reuniones periódicas para aprender

sobre cuestiones específicas señaladas por los participantes. Generalmente temas sobre problemas latentes en los cultivos (Villafuente, 2017, p. 103).

La experiencia de los centros de formación por alternancia (CEFFA):

Nace en Francia como una metodología para la reactivación agropecuaria post guerra. Posteriormente, es aplicada en Bélgica, y pasa al Salvador tras los impactos de la guerra interna, y a Brasil como alternativa educativa en zonas rurales distantes. La metodología CEFFA se aplicó entre los años 1997-2014 en Esmeraldas, Ecuador, en la que participaron estudiantes chachis, afroecuatorianos y montubios. Para Puig (2006), los CEFFA logran desarrollar planes de formación pedagógicos dirigidos a atender las necesidades de formación del contexto de forma anticipada.

El centro recibe adolescentes entre 12 y 21 años de edad. El CEFFA prepara al adolescente para que en el futuro inicien su negocio o se integren a empresas rurales existentes, promueve el liderazgo participativo y el respeto al medio ambiente. Un ciclo CEFFA tiene una duración mínima de 12 meses, pero en algunos casos se ha acoplado a los últimos 3 niveles de la educación básica llegando a durar entre 28 y 36 meses (Villafuente, 2017, p. 104).

La investigación fue realizada en tres contextos: en el caso 1: Escuelas de Campo (ECA) en Tumaco, Colombia, región caracterizada por la violencia y el cultivo de drogas y narcotráfico. El caso 2: CEFFA en la provincia de Esmeraldas, Ecuador, ubicada en el litoral norte del país. Se trata de una zona de alta biodiversidad, pero donde la deforestación avanza al punto de haber sido catalogada como una de las áreas amenazadas por las altas presiones hacia sus recursos naturales. El caso 3: ECA, en San Ignacio, Perú, en la zona se ubica población indígena y mestiza que coexisten en una zona altamente productiva, donde se produce

café principalmente para el mercado internacional. Se trata de un relieve irregular con un sistema montañoso que oscila entre 1.200 y 2.800 m.s.n.m.

Contenidos

El autor realiza una síntesis de los contenidos trabajados en las experiencias, estos los organiza en temas de:

- Agroecología: (enfermedades presentes y tratamiento, recuperación del suelo: cobertura y manejo de sombra, elaboración de biol y compost, cosecha de agua).
- Liderazgo: participación, equidad de género, modelos asociativos, toma de decisiones, ética y ciudadanía.
- Comercio de los productos agropecuarios: nichos de mercado, registros de ingresos y egresos, estrategias de venta y participación en ferias agrícolas.
- Otros: informática, primeros auxilios.
- Formación curricular: (lenguaje, matemáticas, etc.).
- Formación laboral (panadería, sastrería, etc.).

Estos dos últimos se realizan con el CEFFA Ecuador, ya que trabajan con adolescentes y jóvenes entre los 12 y 21 años.

En estos contenidos que se trabajan en las experiencias se puede ver que, además de los asuntos agroecológicamente propiamente dichos, se plantean temáticas de formación organizativa, de relaciones, de ciudadanía, de comercio. No se reduce a los asuntos productivos, sino que también se incluyen temáticas fundamentales para la formación campesina.

En los Centros de Formación Familiar por Alternancia, se conforman grupos de 20 a 30 personas, se opera en un centro en plan internado durante una semana cada mes (domingo a sábado), se busca la educación integral que incluye lectoescritura, matemática básica, y capacitación laboral en relación al contexto campesino: panadería, costura, agricultura, etc.

Además de explicitar estos contenidos, en la evaluación de resultados de las Escuelas de Campo (ECA) en Tuma-co, ECA, en San Ignacio, Perú, y el CEFFA de Ecuador, se pueden destacar y ver de manera específica algunos aprendizajes logrados. Los productores fueron capacitados en técnicas para producir abonos orgánicos, actividad que fue apoyada por otras instituciones presentes en la zona de Ecuador y Colombia. Los productores conocen sobre formas de asociar cultivos para nutrir el suelo, evitar su desgaste. Se participó en la renovación de plantaciones de cacao en Colombia y Ecuador, y café en Perú con apoyo de organismos internacionales. Tanto en CEFFA como en ECAS se ha trabajado en técnicas para trabajar en zonas donde existen cambios evidentes del clima. Campañas para el manejo de sombra, cobertura del suelo. Se realizan campañas para el uso de protector solar, rehidratación, uso de ropa con mangas largas y sombrero.

Los productores conocen técnicas para reducir el impacto de olas de calor y frío; sobre las plantaciones los productores aplican normas de calidad y control en el proceso de fermentación, utilizando los cajones de madera los mismos que son aseados y se controla la temperatura y rotación de las almendras, además del tiempo de exposición del producto a la fermentación. Se evita el uso de secadores artificiales que utilizan combustibles fósiles. En Colombia y Ecuador se introduce el uso de marquesinas para mejorar el secado del cacao. En Ecuador y Perú se ha introducido el concepto de trazabilidad de los productos, y se ha iniciado

la certificación de fincas libres de químicos nocivos. Los productores conocen las tendencias de mercado actuales que rigen el mercado de productos agrícolas nacional e internacional.

Todos estos logros requieren procesos de aprendizaje sobre la organización y la gestión social y de procesos productivos.

Metodologías

Villafuente (2017) las nombra como didácticas, todas ellas basadas en el diálogo de saberes, las clasifica así:

- Parcelas demostrativas: Experimentación y comparación. Se organizan grupos pequeños de trabajo. Los participantes participan de jornadas en las fincas para ejecutar diversas labores. Los monitores ejemplifican los pasos a ejecutar y argumentan la función de cada trabajo.
- Exposiciones temáticas concretas: Los participantes son motivados a plantear problemáticas que se resuelven con apoyo del equipo ECA o CEFFA.
- Visitas especializadas a centros de acopio, empresas agrícolas, etc. Visitas de uno o dos días.
- Participación en ferias y eventos de exhibición: Se propone como un reto a los participantes. Los monitores asesoran y acompaña a los participantes de ECA y CEFFA en las etapas previas y durante el evento.
- Socio drama, dinámicas grupales, artes: Se propone como mecanismo alternativo de comunicación. Los monitores ECA y CEFFA modulan el nivel de complejidad de los temas tratados.

Se constata la variedad de metodologías utilizadas en estas dos experiencias, se tienen en cuenta las características

de los participantes. Los participantes proponen temas sobre los que tienen interés o que están afectando a sus plantaciones. La actividad se realiza en la finca de uno de los participantes (generalmente en el que expone el problema).

En cuanto a la participación en ferias, los participantes acuden a ferias en calidad de expositores cuando logran obtener el apoyo de la comunidad o gobierno local, en ellas se comercializan productos obtenidos por los participantes en las parcelas demostrativas. Es una práctica que exige tareas que no son habituales a los agricultores (organizar stands, preparar imagen del producto, etc., y generalmente requiere del traslado hasta zonas pobladas, para organizar estas actividades aprenden a hablar en público, a trabajar en grupo.

Villafuente (2017), al reflexionar sobre las ECAs y el CEFFA considera que:

Las experiencias han demostrado que las actividades de las ECA y CEFFA logran mejores resultados cuando se encuentran engranadas a las asociaciones y cooperativas de productores. La conformación de grupos organizados resultan ser clave en la generación de confianza, fortalecer el sentido de pertenencia e identidad (p. 115).

El autor piensa que lo central de estas experiencias es el uso del diálogo porque este posibilita el encuentro y la construcción del conocimiento. Ve muy importante que se utilicen metodologías prácticas, que permitan mejorar la producción en el campo y además que los productos puedan ser comercializados y presentados en ferias y otras actividades de intercambio. Villafuente (2017) concluye:

Los resultados obtenidos en los casos estudiados ratifican que los procesos de formación alternativa logran mayores resultados a mediano (ECAS) y largo plazo (CEFFAS), cuando se aplican didácticas basadas en el diálogo horizontal, el que

debe ser: respetuoso, constructivo, y motivador. Las didácticas aplicadas alcanzan su máximo nivel de efectividad cuando se apoyan en experiencias vivenciales (p. 115).

De estas experiencias podemos derivar diferentes aprendizajes para la construcción de propuestas de educación superior rural: es importante tener en cuenta el nivel educativo de los participantes, muchas veces es necesario realizar acciones pedagógicas que afiancen la capacidad de lectura, escritura y matemáticas. Es de resaltar que las metodologías al fundamentarse en el diálogo de saberes, permiten generar autoestima en los campesinos y aprovechar sus saberes para integrarlos con conocimientos más académicos. Muchas actividades y metodologías se convierten en fuente de aprendizajes integrales para los campesinos, el trabajo con jóvenes requiere actividades que permitan su expresión y fortalezcan sus capacidades comunicativas.

Referencias bibliográficas

Villafuerte, Jhony (2017). Sembrando agroecología en campesinos indígenas y afrodescendientes de Colombia, Ecuador y Perú. *Letras Verdes. Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales* (22), pp. 97-119.

2.2.6. Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo

La educación en Colombia según el periodista Carlos Patiño (2014) ha sido a lo largo de la historia una realidad social que ha despertado el interés político, cultural, económico y religioso, propiciando conflictos, acuerdos y desacuerdos a la hora de querer tener su dominio, pues los grandes desafíos que hoy debe enfrentar la educación en Colombia desde el presupuesto oficial, acceso, ineficiencia, repitencia y deserción, acreditación, modernización, calidad y pertinencia, falta de continuidad entre la secundaria y la educación superior, la escuela como empresa, la diferencia entre la educación impartida en las ciudades y los campos, la preparación de docentes, etc.

Teniendo en cuenta también las problemáticas actuales del campo en Santander, como la mano de obra que se ve afectada debido a la carencia de relevo generacional, ponen en riesgo la continuidad de los procesos de estructura social, donde el futuro depende de las nuevas generaciones, aquellas que ahora están migrando a las grandes ciudades por falta de oportunidades en su territorio, sumándole también con la influencia la violencia que deben vivir día tras día fomentando parcialmente el desarraigo. Es por lo anterior que al centrarse en la educación en el Norte de Santander donde dadas las condiciones actuales del país y del departamento con respecto al conflicto armado interno y la consecuente problemática de personas víctimas de esta problemática social, sumado a la crisis de frontera y los altos índices de desempleo y vulnerabilidad de esta región fronteriza del país; como un elemento a resaltar mencionó la directora de Save the Children Colombia, María Paula Martínez (2016), la educación del Norte de Santander es importante apoyar a los profesionales para que logren una

mejor atención a la población víctima de la migración y el conflicto armado en esta zona, pues esto le asegurará al país que las personas al frente de los programas sociales, no solamente están preparadas, sino que, además, tienen todas las capacidades para centrarse en una atención integral libre de revictimización.

Por lo que las comunidades del departamento del Norte de Santander, especialmente la zona del Catatumbo, se han visto enmarcadas por la constante lucha frente a la extracción de madera, producción de hidrocarburos y uso intensivo de las fuentes hídricas como problemáticas principales; aun así no son las únicas presentes, recientemente el cultivo de palma de aceite junto a la sucesión de los poderes políticos han generado consecuencias casi irreversibles para el territorio y su pobladores; sin embargo, el impacto que generó el conflicto armado en la zona ha dejado en evidencia la fuerte resiliencia de las comunidades del Catatumbo en relación al apoyo de los procesos de paz y la permanencia en el territorio que les es propio.

El campesinado del Catatumbo ha visto debilitado su peso demográfico y su influencia económica, política y social por la producción de hidrocarburos, la extracción de madera, el uso intensivo de las fuentes hídricas y más recientemente el cultivo de palma de aceite y por la acelerada sucesión de poderes políticos, económicos y armados que han generado impactos negativos en la vida de las comunidades locales. Las formas campesinas de producción, caracterizadas por una rica diversidad biológica cultivada, fueron duramente afectadas con el desplazamiento y posteriormente con el cambio de uso de suelo. Pese a esto, las comunidades locales desde su permanencia en el territorio contribuyen a la producción de alimentos, a la identidad campesina y a la construcción de paz desde la base (Grupo Semillas, 2017 p. 2)

Frente a esto las comunidades han generado estrategias y alternativas para la defensa de su territorio y su identidad campesina; por ejemplo, la producción de alimentos que permita la recuperación de semillas nativas y propias de este espacio, así como también la cría y producción de carne de razas criollas, el cuidado del recurso hídrico, esencial para las actividades productivas y que escasea en el territorio debido a las problemáticas anteriormente mencionadas que han contaminado y agotado las fuentes hídricas que alimentan esta zona; así como la identidad de los saberes locales y ancestrales en busca de recuperar estos como también sus costumbres y su cultura; es así como los pobladores comprenden que estas acciones que tomaron cada uno de ellos se debían unir en una sola alternativa en donde el alcance de sus conocimientos y saberes fuera más amplio y lograra ayudar más sectores, “tomar acciones concretas para defender el territorio, unirse y trabajar juntos; son logros muy importantes promovidos desde la Escuela que aportan a ese gran reto de paz desde las comunidades” (Castrillón y Fawcett, 2017, p. 2).

Para el logro de los propósitos propuestos por la escuela, ésta se apoyó de herramientas metodológicas y conceptuales para la recolección de la información de tal manera que ésta sirviera para la construcción de la estructura de formación propuesta por la misma, que se basaría en módulos de aprendizaje; por otra parte la investigación realizada por la escuela tiene un enfoque territorial y de biodiversidad, no solo frente al menaje de las semillas y razas, sino en la aplicación de estas en el diario vivir de las comunidades, en el sector de salud no solo humanos sino de los animales y las plantas que cumplen una función importante y primordial en la lucha por el territorio, asimismo, esta alternativa “promovió el reconocimiento del territorio, la cultura, los medios de vida y recursos genéticos locales así como la defensa de los valores y elementos que dan soporte a la

ruralidad campesina de la zona de Reyes de Campo Dos, Tibú” (Castrillón y Fawcett, 2017, p. 10).

Metodología y propuesta curricular

La *Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo* junto con familias de la comunidad vieron la necesidad de buscar alternativas para el uso del territorio sin generar un daño mayor al ya ocasionado por los diferentes agentes externos ubicados en este como las agroinversiones, la constante explotación minera y producción de coca, por lo que surge la producción a través de las semillas tradicionales de la población respetando los ciclos propios de la naturaleza en los que se pueda vincular a las diferentes generaciones y se interrumpa el uso de químicos y agentes artificiales; asimismo bajo esta modalidad la comunidad resalta la importancia de priorizar temas el cuidado del medio ambiente, la paz y la protección de sus bienes comunes, en especial el recurso hídrico el cual es fuente principal para la mayoría de las actividades económicas del territorio y es escaso en este, y como consecuencia de esta escasez la población cuenta con el riesgo de la desaparición de su cultura y saberes locales.

En cuanto a la estrategia metodológica, se convino la necesidad de aplicar como enfoques la Investigación Acción Participación, en el análisis de los medios de vida y el enfoque sistémico, entre otros, y esto se desarrolló a través de:

- El desarrollo de herramientas y prácticas agroecológicas orientadas a la recuperación de semillas.
- La formación política orientada a la defensa del territorio y a la incidencia local.

- La investigación local como condición para generar cambios estratégicos en la vida política y los medios de vida de las comunidades.
- La réplica y el efecto demostrativo como compromiso social de los escuelantes (Grupo Semillas, 2017, p. 6).

Por ende, en la siguiente figura se logra identificar cómo la escuela creó diversos módulos y sus intensidades horarias.

Figura 7. Módulos desarrollados en la escuela

Módulo	Responsable	Duración horas
Importancia de las semillas, aportes a la alimentación y a la calidad de los territorios.	Fernando Castrillón Grupo Semillas	8 horas
Recuperación de semillas criollas en la región.	Fernando Castrillón Grupo Semillas	8 horas
Investigación campesina local.	Fernando Castrillón Grupo Semillas	8 horas
Recuperación de razas y manejo agroecológico de gallinas criollas.	Árlex Angarita Universidad Minuto de Dios	8 horas
Introducción a la agroecología, enfoque ambiental, social y económico.	Fernando Castrillón, Henry Fawcett. Grupo Semillas	8 horas
Semillas criollas y transgénicas: riesgos y amenazas.	German Vélez Grupo Semillas	8 horas
Agroecología: análisis y prácticas.	Álvaro Acevedo Universidad Minuto de Dios	16 horas
Gestión del Agua	Daniela Rojas CENSAT Agua Viva	8 horas
Transformación y comercialización de productos a partir de la biodiversidad local.	Anthony Rondón y Mary Cortés Universidad del Tolima	16 horas
Presentación de las investigaciones y graduación	Fernando Castrillón, Henry Fawcett. Grupo Semillas	5 horas

Fuente: *Cartilla Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo.*

La escuela promueve el reconocimiento del territorio, la cultura, los medios de vida y los recursos genéticos locales, así como la defensa de los valores y elementos que dan soporte a la ruralidad campesina de la zona de Reyes de Campo Dos en Tibú y para eso se promovió la investigación. Así, en este trabajo donde se recogen conocimientos, metodologías, hallazgos y recomendaciones a partir de

investigaciones concretas relacionadas con la gestión comunitaria del agua, la recuperación de especies vegetales que protegen los nacientes, caños y quebradas de distintas partes del territorio (Grupo Semillas, 2017, p. 9).

Es por lo anterior que la escuela decide utilizar como estrategia metodológica la Investigación Acción Participativa o IAP, definida por Fals Borda, uno de sus representantes como:

Una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, y un método de trabajo que dan sentido a la praxis (...) no sólo como una metodología de investigación sino al mismo tiempo como una filosofía de la vida que convierte a sus practicantes en personas sentipensantes (Fals Borda, 2008, p. 3).

Esta investigación permite que los conocimientos propios y producidos por la comunidad ayuden a buscar y lograr la transformación social, en este caso del territorio y su población, asimismo el intercambio de saberes por parte de los diferentes participantes basada en la reflexión y creación de conocimiento científico sobre las personas reconociendo la importancia de su cultura, costumbres y saberes locales. De igual manera para complementar esta estrategia metodológica, se hace uso de la herramienta del análisis de los medios de vida la cual hace posible conocer y comprender el potencial y carencias de una familia a nivel personal y comunitarios, con el objetivo de planificar y crear proyectos y rutas de cooperación, basados en el principio de apropiación, un ejemplo de la puesta en práctica de esta herramienta en la escuela fue la observación realizada a los diferentes modos que tenían las familias en el manejo del ganado, así como las prácticas de las personas frente a esto y los recursos y estrategias utilizadas por las mismas, para analizar de qué manera se transfieren estos conocimientos y la forma en que las familias atienden y

solucionar las necesidades presentes a partir de sus actividades productivas, en este caso, relacionado a la ganadería.

Por otro lado, esta escuela para su desarrollo formuló 10 módulos enfocados integralmente en las principales problemáticas de forma que su ejecución se diera de manera organizada y todos los temas pudiesen ser abordados, estas categorías principales son: (Castrillón y Fawcett, 2017, p. 6)

- Importancia de las semillas, aportes a la alimentación y a la calidad de los territorios.
- Recuperación de semillas criollas en la región.
- Investigación campesina local.
- Recuperación de razas y manejo agroecológico de gallinas criollas.
- Introducción a la agroecología, enfoque ambiental, social y económico.
- Semillas criollas y transgénicas: riesgos y amenazas.
- Agroecología: análisis y prácticas.
- Gestión del agua.
- Transformación y comercialización de productos a partir de la biodiversidad local.
- Presentación de las investigaciones y graduación

Por medio de estos módulos la escuela logró integrar conocimientos, conceptos, prácticas y metodologías propias del territorio y las necesidades latentes del mismo, aun así, es importante mencionar que esta alternativa se incorporó con lo que ya se venía trabajando por parte de la Pastoral Social y el apoyo de Heks-Eper y Misereor en el territorio. El proceso de la escuela tuvo lugar en 88 horas teórico-prácticas en donde la presencialidad era un factor

importante y alrededor de 70 horas en trabajo de campo para la conexión y mayor comprensión de conocimientos e investigación; a estos análisis realizados por los escuelantes los complementa la Ruta por el agua para la defensa del territorio y las semillas del Catatumbo, la cual se realizó entre el 30 de marzo y el 1 de abril del 2016 con el propósito de generar y mostrar aportes adicionales generados por esta escuela, cabe destacar que esta ruta fue liderada y nació como una iniciativa por parte de las diferentes juntas de acción comunal las cuales deseaban mostrar las amenazas que presenta el territorio y las alternativas que se han venido construyendo entre las comunidades para permanecer en él de manera digna.

La escuela generó un conjunto de expectativas que desde los participantes se constituyó en una oportunidad para analizar y generar propuestas colectivamente. En ella se promovió el manejo sostenible de la biodiversidad y el conocimiento local a partir de la recuperación de semillas y razas criollas, los saberes, el uso activo de la agrobiodiversidad, la defensa del territorio y la inclusión de las iniciativas de las mujeres y jóvenes a través de la formación, articulación y la incidencia política. La escuela integró a través de 10 sesiones, pedagogías apropiadas, intercambios de semillas y saberes; pero, ante todo, a través de la investigación local como una manera de elevar capacidades en el campesinado local. Integró enfoques a partir del aprender haciendo, la agroecología, los derechos colectivos, el uso de los recursos locales como lectura permanente del territorio para apropiarlo y construirlo socialmente (Grupo Semillas, 2017, p. 3).

Se logró así que la comunidad forje diversos lazos, desde la educación, lo que permitió que cada persona o familia fuese parte del proyecto y, aporte desde su propio conocimiento, para dejar como resultado grandes proyectos para el territorio.

Referencias bibliográficas

Cardona, S. (2015), Educación, territorio y modernización en el contexto de la descentralización del sistema educativo en Colombia en orden al territorio. En *Revista Ideales*, Vol. 1, 2016, pp. 31 – 45

Castrillón, F., & Fawcett, H. (2017). *Escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo*. Bogotá: Grupo Semillas. <https://www.semillas.org.co/es/escuela-de-cultura-campesina-para-la-defensa-del-territorio-el-agua-y-las-semillas-criollas-del-catatumbo>

Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 0(38), 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>

2.2.7. Análisis comparativo de experiencias de escuelas agroecológicas y campesinas nacionales

Acerca de los fundamentos o principios

Las “escuelas agroambientales” del Cima fundamentan su propuesta educativa en el “Plan de Vida, Agua y Dignidad Campesina”, el cual incluye aspectos políticos, identitarios, familiares, económicos, de soberanía alimentaria. Consideran que su labor educativa es una apuesta política en la lucha por el reconocimiento del campesino como sujeto de derecho. Para esta experiencia es fundamental reivindicar los saberes campesinos, la defensa y arraigo al territorio. Otros elementos centrales, que constituyen valores de esta experiencia son: el reconocimiento a la diversidad cultural y la diversidad biológica, la autonomía, la vocería, la movilización, el respeto, el compromiso, la integración, la solidaridad y también el enfoque de sistema agroambiental integrado en el Plan de Vida.

Por otra parte, la Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame nace como un aporte a las comunidades y organizaciones sociales del sur del Tolima con relación a la construcción de paz en el territorio y en Colombia, lo cual permite evidenciar el esfuerzo permanente que realizan las organizaciones y comunidades para que su entorno mejore en diferentes aspectos como lo social y cultural; de igual manera, es importante la concepción que se tiene de la naturaleza y la cosmovisión indígena. Como elementos principales, esta experiencia propone el cuidado de los territorios y la recuperación de sus ecosistemas, la conservación de semillas, razas criollas y propias, así como el fortalecimiento de las formas de gobierno propio.

Asimismo, el Instituto y Universidad Campesina IALA María Cano se orientan por “principios político-pedagógicos

como: el internacionalismo, el trabajo, la praxis, la organización y el vínculo con las comunidades establecido sobre las bases de este principio". El trabajo se considera como un orientador de la formación y una de sus expresiones es la realización de la producción agroecológica en los territorios donde están situados las escuelas e institutos. La construcción de la soberanía alimentaria, la agroecología y la cooperación son conceptos que fundamentan esta experiencia educativa campesina. También se plantean valores humanistas, la educación es pensada como un proceso permanente de formación y de transformación humana y social, se enmarca en la construcción histórica realizada por la lucha soberana de los pueblos.

La Escuela Itinerante Afronortecaucana se basa en la formación y construcción colectiva de las comunidades para que valoren los conocimientos culturales propios, adapten nuevos conocimientos, promuevan el diálogo de saberes, integren el contexto social, político, económico, cultural y ambiental con el proceso educativo y las necesidades e intereses de las organizaciones e individuos, además de su énfasis investigativo. Dentro de sus elementos centrales se encuentra la conservación de prácticas de resistencia que permitan la permanencia en el territorio de las comunidades desde la construcción de alternativas agroecológicas y de gestión comunitaria, de igual manera, integra los enfoques diferenciales, generacional y de género, y se desarrolla de manera itinerante en distintos territorios involucrando las comunidades locales a los aprendizajes de la misma.

Para las Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por Alternancia, lo central de estas experiencias es el uso del diálogo de saberes porque posibilita el encuentro y la construcción del conocimiento. Un principio central es que la educación sea práctica, se busca hacer una educación que sirva para mejorar la producción en el campo. Es clave la conformación de grupos organizados para fortalecer la

confianza, generar el sentido de pertenencia e identidad. Otro elemento de fundamentación es el enfoque agroecológico, el cual vincula procesos que procuran la recuperación del conocimiento tradicional, el manejo integrado de agricultura, ganadería y silvicultura, lo que influye en la soberanía alimentaria de los pueblos, en la estabilidad biológica y la conservación de los recursos. Lo anterior está relacionado con una perspectiva de equidad social, sumado al trabajo con redes sociales y económicas comunitarias.

La Escuela de Cultura Campesina para la Defensa del Territorio, el Agua y las Semillas Criollas del Catatumbo se enmarca en las diferentes luchas del territorio frente a la extracción de madera y fuentes hídricas, producción de hidrocarburos y cultivo de palma de aceite; además del impacto generado por el conflicto armado en la zona deja en evidencia la fuerte resiliencia de las comunidades del Catatumbo en relación con el apoyo de los procesos de paz y la permanencia en el territorio que les es propio, a partir de la defensa de este, la identidad campesina, desde la soberanía alimentaria por medio del refuerzo de la agrobiodiversidad de los sistemas productivos utilizados por los pobladores y la recuperación de las semillas nativas con el fin de lograr aumentar la calidad y naturaleza de los alimentos cultivados.

Con relación a las propuestas curriculares

En las escuelas del Cima se implementan contenidos que involucran lo social, lo identitario, la historia local, los saberes tradicionales, lo político, lo organizativo, lo económico solidario y la soberanía alimentaria, además de lo agroecológico como apuesta política.

Por su parte, la Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame sostiene una propuesta curricular a partir de ciclos de formación de líderes y representantes de

diversas organizaciones del sur del Tolima desde los temas principales de formación sobre los problemas del territorio y comunidad, como los son: territorio, conflictos territoriales, ordenamiento y manejo del territorio, agroecología y cambio climático.

En cuanto al currículo del Instituto y Universidad Campesina IALA María Cano se considera que debe haber integración de los contenidos programáticos de las asignaturas en consonancia con las realidades territoriales. Algunos valores y propósitos son temáticas centrales de la IALAS: Soberanía alimentaria y agroecología, cooperación, valores humanistas, transformación humana y social, soberana de los pueblos, la mística como motor del caminar en la construcción de nuevas formas de ser mujer y hombre que alimenta el desarrollo de la emancipación. Así mismo, se abordan temas específicos del campo: huerta y vivero, laboratorio artesanal y casa de semillas, bioinsumos, policultivos y cría agroecológica de especies menores.

Con relación a la Escuela Itinerante Afronortecaucana articula temas políticos, ambientales y las problemáticas rurales que representan mayor riesgo a las comunidades afro en la actualidad y promueve iniciativas de producción familiar basadas en la producción alternativa como la agroecología. Además, en esta escuela se consolida como concepto central el territorio como una construcción social, a partir de 4 aspectos: 1. La agroecología como enfoque de producción alternativa. 2. La gestión política del territorio. 3. La réplica y el efecto demostrativo. 4. La investigación local.

En cuanto al currículo de las Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por Alternancia, estas escuelas se desarrollan con unos ejes temáticos:

- Agroecología: (Recuperación del suelo: cobertura y manejo de sombra, elaboración de biol y compost, cosecha de agua).
- Liderazgo: participación, equidad de género, modelos asociativos, toma de decisiones, ética y ciudadanía.
- Comercio de los productos agropecuarios: nichos de mercado, registros de ingresos y egresos, estrategias de venta y participación en ferias agrícolas.
- Formación académica general: (lenguaje, matemáticas, etc.).
- Formación laboral: (panadería, sastrería, etc.).
- Otros: informática, primeros auxilios.

Se articulan los conocimientos de agroecología, con conocimientos sociales: género, formas de organización, formación ciudadana y además se incluye formación en aspectos laborales y la formación académica necesaria para la continuación de los estudios a diferentes niveles.

La Escuela de Cultura Campesina para la Defensa del Territorio, el Agua y las Semillas Criollas del Catatumbo está compuesta por 10 módulos enfocados en cuatro categorías principales (herramientas y prácticas agroecológicas, formación política, investigación social y compromiso social) en donde se integran las principales problemáticas por medio de estos módulos. La escuela logra integrar conocimientos, conceptos, prácticas y metodologías propias del territorio. Desde el enfoque territorial y de biodiversidad se logra la producción de las comunidades a través de las semillas tradicionales de la población respetando los ciclos propios de la naturaleza.

En cuanto a las estrategias metodológicas

En las escuelas del Cima los participantes comparten lo aprendido por medio de la dinámica de cascada o multiescalar por medio de la réplica. Cada escuela desarrolla un proyecto productivo definido en función de las características agrícolas y dinámicas sociales locales. Al legitimar el saber campesino se utiliza la metodología: campesino a campesino, se implementan estrategias que permiten aprender haciendo; así mismo se desarrolla la bioaula, la Investigación Acción Participativa (IAP) y la construcción de mapas de sueño.

Para la Escuela Agroecológica y Territorial Manuel Quintín Lame es vital el aprender haciendo, pues argumentan la importancia de poner en práctica todos los conocimientos teóricos además de reconocer desde el aprendizaje sus territorios, ya que su propuesta educativa está en concordancia con las necesidades específicas y latentes del territorio. Asimismo, el desarrollo e investigación por parte de los escuelantes promueve iniciativas de producción familiar basadas en el enfoque agroecológico y replicando lo aprendido en esta escuela para promover la producción en el territorio y la transformación de este.

Se resaltan como estrategias metodológicas de La Vía Campesina, la alternancia (articulación de espacios formativos en aula y espacios formativos en la comunidad), la metodología de la construcción de unidades productivas, la metodología: campesino a campesino y el intercambio de saberes, además se realizan salidas pedagógicas a zonas que enriquecen el conocimiento.

La Escuela Afronortecaucana desarrolla fundamentalmente dos estrategias la réplica y los proyectos investigativos, la primera nace a partir de las necesidades y problemáticas por las que atraviesa el territorio, así mismo se emplea la necesidad de la investigación territorial donde los estudiantes pudiesen poner sus conocimientos en práctica,

es allí donde integran la IAP la cual fortalece aún más los lazos entre los aprendices y la comunidad, pues aprenden a partir de la práctica, generando un diálogo de saberes constante lo que enriquece el aprendizaje, ya que a partir de lo anterior se busca transformar los problemas que enfrentan las comunidades y organizaciones a nivel local y regional.

Las estrategias metodológicas de las Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por Alternancia están basadas en el diálogo de saberes, en específico se utilizan metodologías como las siguientes: parcelas demostrativas: experimentación y comparación. Se organizan grupos pequeños de trabajo, los participantes participan de jornadas en las fincas para ejecutar diversas labores; exposiciones temáticas concretas las cuales se realizan sobre problemáticas que se resuelven con apoyo del equipo de las escuelas; visitas especializadas a centros de acopio, empresas agrícolas; participación en ferias y eventos de exhibición; sociodramas, dinámicas grupales, artes.

En la Escuela de Cultura Campesina para la Defensa del Territorio, el Agua y las Semillas Criollas del Catatumbo se le da gran importancia a las horas de práctica, es decir que todo lo aprendido de forma teórica debe ser practicado por los estudiantes en su territorio; una de las opciones para realizar esto es a través de la IAP en las cuales los estudiantes además de aportar conocimiento sobre el territorio pueden trabajar en conjunto con la comunidad, todo esto a partir de unas herramientas de análisis las cuales permiten generar una inmersión en las familias de la comunidad conociendo sus tradiciones y potencialidades.

Aportes

De la experiencia de las “escuelas agroambientales” del Cima se puede resaltar lo siguiente: es relevante relacionar

las propuestas educativas con el Plan de Vida Comunitario, así mismo son esenciales el reconocimiento de los saberes campesinos y el buscar fortalecer el arraigo al territorio de los participantes en los procesos educativos. En lo curricular se resalta la articulación de temáticas agroecológicas con la formación organizativa política, así la agroecología es una apuesta política y social. En lo metodológico es importante la estrategia multiescalar, lo aprendido por un participante en una escuela lo debe enseñar a otras familias o miembros de la familia por medio de la metodología campesino a campesino, así mismo son claves el uso de la IAP y la construcción de proyectos productivos.

Es de destacar cómo en gran parte de la experiencia Manuel Quintín Lame el desarrollo e investigación por parte de los estudiantes o escuelantes, como los denomina esta escuela, sobre los problemas de su territorio y comunidad, además de servir como ejemplo a otras escuelas sobre sus estrategias de replicar lo aprendido en esta escuela entre sus conocidos para promover el territorio y la transformación de este, a partir de esto último la escuela se centra en la formación de líderes que sean parte de las diferentes organizaciones del territorio, lo que les permite tener un constante enfoque social.

La experiencia de La Vía Campesina es significativa y de ella se pueden rescatar ideas para tener en cuenta en la construcción de una propuesta de formación: la idea de la formación integral que incluye tanto la formación política, mística y humana con la formación técnica. Sus metodologías: alternancia, campesino a campesino, creación de unidades productivas, estas metodologías están basadas en el intercambio de saberes y son necesarias retomarlas para una propuesta de educación superior rural.

La Escuela Afronortecaucana replica sus enseñanzas en otros territorios, lo que permite que los conocimientos no

se queden solo en el aula de clase, sino que estén en un constante crecimiento y adaptación cultural, incidiendo así que los aprendices se muevan de sus territorios a partir de la enseñanza y puesta en práctica para lograr la valorización de los saberes propios.

De la experiencia Escuelas de Campo y Centro de Formación Familiar por Alternancia podemos aprender sobre la importancia de tener en cuenta el nivel educativo de los participantes, es decir, muchas veces es necesario realizar acciones pedagógicas que afiancen la capacidad de lectura, escritura y matemáticas. Es de resaltar que las metodologías al fundamentarse en el diálogo de saberes permiten generar autoestima en los campesinos y aprovechar sus saberes para integrarlos con los conocimientos académicos. Muchas actividades y metodologías se convierten en fuente de aprendizajes integrales para los campesinos, el trabajo con jóvenes requiere actividades que permitan su expresión y fortalezcan sus capacidades comunicativas.

La escuela de cultura campesina para la defensa del territorio, el agua y las semillas criollas del Catatumbo tiene un énfasis en la recuperación de lo ancestral, enfocando todas sus enseñanzas en dar a conocer a los estudiantes la importancia del territorio, además de recuperar aquellos saberes en cuanto al cuidado de las tierras, para lograr así la visibilidad tanto de la escuela como de la región, además de esto la escuela permite la oportunidad para analizar y generar propuestas colectivamente, dando ejemplo a otras escuelas de la educación horizontal, promoviendo el manejo sostenible de la biodiversidad y el conocimiento local.

2.3. Otras experiencias de educación rural

2.3.1. Fundación para la aplicación y enseñanza de las ciencias (FUNDAEC), Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el Centro Universitario de Bienestar Rural (CUBR)

Origen

La Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias – Fundaec - se estableció en Colombia en el año 1974, con el fin de encontrar estrategias para un desarrollo rural autóctono. Dedicó sus esfuerzos a la creación de la Universidad para el Desarrollo Integral - UDI – definida como un espacio social en el cual los habitantes de una región dada aprenden a trazarse los caminos de su propio desarrollo.

Según la página web de la fundación, los orígenes de Fundaec se remontan a los primeros años de la década de los 70, cuando un grupo de profesionales de variadas disciplinas, preocupados por los efectos negativos de los procesos de desarrollo puestos en marcha después de la II Guerra Mundial, en sus frecuentes deliberaciones esbozaron lo que sería un modelo de desarrollo integral para las poblaciones rurales, sustentado en una participación verdadera de sus habitantes. El grupo era liderado por Farzam Arbab, un físico renombrado que había llegado como profesor visitante a la Universidad del Valle en 1970. (<https://www.fundaec.org/es/resenahistorica/index.htm>)

Cronológicamente, la historia de Fundaec se puede dividir en cuatro etapas:

- 1974-1980: Establecimiento de procesos de investigación-acción- aprendizaje: educativos, tecnológicos y organizativos.
- 1980-1990: Consolidación, reconocimiento legal y expansión de los programas.
- 1990-2000: Ampliación de cobertura y cualificación de los tutores del SAT.
- 2000-presente: Las nuevas dimensiones. (<https://www.fundaec.org/es/resenahistorica/index.htm>)

Fundaec ha creado diferentes programas educativos para la educación rural en Colombia, entre otros el SAT, y programas de educación superior rural a partir del Centro Universitario de Bienestar Rural (CUBR).

En su página web se plantea que los principios de Fundaec son los siguientes:

1. Considerar a las poblaciones como recursos potenciales, no como problemas.

Las poblaciones con las que Fundaec trabaja se conciben en términos diferentes a como usualmente las definen los proyectos de acción social, como conglomerados humanos desnutridos, agobiados de problemas y necesidades. Para Fundaec, la población es un recurso insustituible en el proceso de cambio autogestionario, el reto es ingeniarse métodos que le permitan expresarse en toda su dimensión.

2. Liberar el potencial humano por medio de una educación apropiada que reconoce y exalta la nobleza de la persona humana.

Las ideologías dominantes del mundo, aunque alaban pródigamente al ser humano, finalmente lo convierten en objeto de manipulación de un mercado injusto o de

un Estado deificado, en un consumidor insaciable de artículos y estímulos de placer o en participante incansable en las luchas por el poder. Esto ha llevado a una crisis mundial en la visión que se tiene del hombre y de la sociedad actual.

A pesar de todas las manifestaciones de crueldad y de injusticia que hay en el mundo, la naturaleza espiritual de cada ser humano puede, mediante un proceso de educación apropiada, florecer y dar paso a una civilización avanzada y próspera.

3. Propender por un desarrollo que no se conciba como "modernización".

El desarrollo definido en términos de ciertos patrones de "modernización" parece referirse exactamente a aquellos procesos que promueven el predominio de las ambiciones materiales del hombre sobre sus propósitos espirituales. Una de las manifestaciones de esta clase de progreso y de esta desequilibrada obsesión por la industrialización es la acelerada desintegración de la vida rural evidenciada en las últimas décadas. Los programas de desarrollo de Fundaec se desenvuelven en un contexto de búsqueda de una sociedad científica y técnicamente moderna, pero con sus estructuras educacionales, económicas, administrativas, políticas y culturales basadas en el concepto de la naturaleza integral del hombre y no únicamente en sus necesidades materiales.

4. Comprometerse en la búsqueda del conocimiento pertinente.

La capacidad de un pueblo de participar en la generación y aplicación del conocimiento es un componente esencial del proceso de desarrollo. Cuando se carece de las estructuras apropiadas para dicha participación, el conocimiento es fácilmente manejado en beneficio de

los privilegiados de la sociedad, para responder únicamente a los intereses de las ideologías sociales predominantes que básicamente desconocen las necesidades y aspiraciones de los campesinos.

5. Entender el rol de la ciencia en el desarrollo, para hacer buen uso de ella.

El desarrollo no debe ser un proceso en el que básicamente se imiten los así llamados “países desarrollados”. Con esta convicción, Fundaec entendió que estaba abordando un camino todavía no andado. Su tarea, entonces, sería más de búsqueda científica que de ejecución de un esquema con metas y objetivos determinados. Como resultado, se fueron implementando planes de acción, algunos muy sencillos, pero siempre acompañados de un elemento de investigación y aprendizaje.

6. Reconocer la necesidad de estructuras propias de la región que la conecten con las estructuras externas equivalentes.

Las áreas rurales necesitan mucho más que las intervenciones acostumbradas en educación, salud, producción, infraestructura y organización. En todo el mundo las fuerzas de modernización han arrasado con las antiguas estructuras y organizaciones de las poblaciones campesinas, sin que unas nuevas las hayan reemplazado. Fundaec, por medio de la Universidad para el Desarrollo Integral, ha buscado conectar los diferentes procesos de la vida rural - producción, construcciones y reparaciones sencillas, mercadeo, desarrollo de los recursos humanos, socialización, flujo de información, adaptación y mejoramiento de tecnologías, cuidados de la salud y saneamiento, toma de decisiones - con las estructuras políticas, sociales, económicas y culturales correspondientes, dentro de un nuevo orden mundial que considera está llamado también a ser construido en esta difícil etapa de

la historia de la humanidad. (<https://www.fundaec.org/es/resenahistorica/index.htm>)

Fundaec se centra en las potencialidades de las poblaciones y de las personas, las cuales se derivan de la naturaleza espiritual de los seres humanos. Fundaec y sus programas educativos se fundamentan en una visión del desarrollo no vista como crecimiento o modernización. Así mismo, un elemento central es su visión de ciencia y tecnología aplicada y pertinente a los contextos. También, Fundaec da gran importancia a la organización de las comunidades para resolver sus problemas.

El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT)

El SAT es un programa de educación formal pero desescolarizado que surgió de los esfuerzos iniciados en 1974 por Fundaec, para contribuir con el progreso de las regiones rurales. El Sistema ha desarrollado una metodología que hace posible que cualquier individuo – joven o adulto – de la más remota región campesina pueda tener acceso a la educación secundaria. Además, esa manera creativa de socializar los beneficios de la educación, se complementa con unos contenidos que, en forma novedosa también, organizan el conocimiento relevante, mucho del cual se genera en las experiencias que Fundaec realiza en las distintas áreas del desarrollo rural. <https://www.fundaec.org/es/resenahistorica/index.htm>.

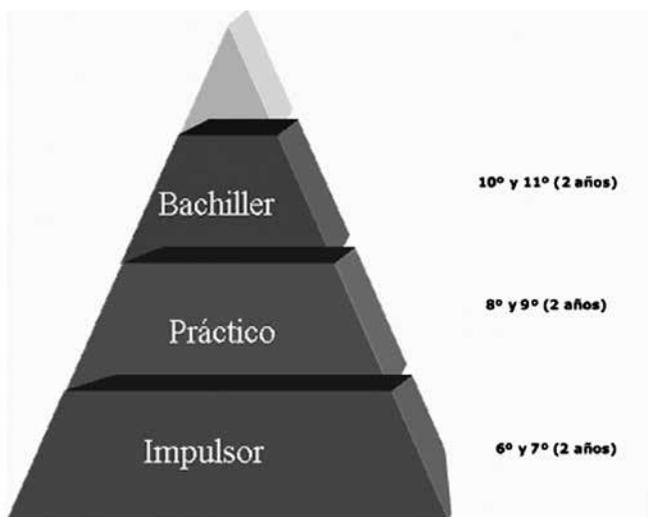
El SAT nace en el Valle del Cauca, pero se ha expandido a diferentes regiones del país, y a otros países como Honduras y Guatemala.

Niveles del SAT

El SAT comprende tres niveles, de dos años de duración cada uno: Impulsor, Práctico y Bachiller en Bienestar

Rural. Cada nivel es terminal en el sentido de que los egresados son competentes para desempeñarse en sus propias comunidades en distintos grados de actividad. El Impulsor, por ejemplo, trabaja en el nivel de mejoramiento de los proyectos productivos dentro de sus propias unidades productivas o las de sus vecinos. El Práctico, además de la capacidad anterior, puede organizar distintos tipos de actividades para el bien común (proyectos de salud, medio ambiente, trabajo con niños, recreación, producción en solidaridad). Estos dos niveles se homologan por ley con la básica secundaria. En el nivel de Bachiller, los egresados están capacitados para participar en organizaciones más complejas y desarrollar iniciativas de largo plazo en aspectos tanto productivos como organizativos.

Figura 8. Pirámide de trabajadores en bienestar rural



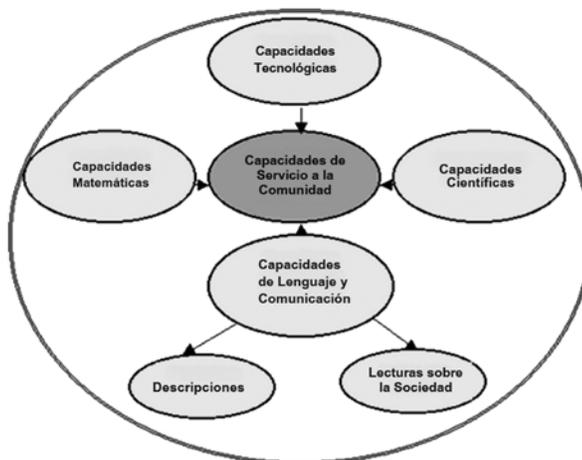
Fuente: La Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias

El Currículo del SAT

Los contenidos curriculares se encuentran organizados en 70 textos que cubren en vez de las materias específicas que se estudian en el bachillerato, cinco áreas de capacidades fundamentales: capacidades matemáticas, científicas, de lenguaje y comunicación, tecnológicas y de servicio a la comunidad. Dos conceptos educativos básicos sustentan esta perspectiva pedagógica:

1. Integración curricular – integración de disciplinas cuando la capacidad específica lo requiera, integración entre teoría y práctica, entre lo abstracto y lo concreto, entre las dimensiones material y espiritual del estudiante, ésta última reflejada en su deseo de aprender para servir a los demás y en la posesión de valores y cualidades morales fundamentales.
2. Énfasis en conceptos y no tanto en información, para lograr un individuo con capacidad de análisis que le permita apoyarse en el conocimiento científico para lograr su avance personal y el de la comunidad.

Figura9. Áreas de capacidades



Fuente: La Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias

Metodologías

En el SAT se combinan una serie de características de orden conceptual y práctico que le dan carácter de innovación educativa:

El SAT despierta en el alumno un interés muy grande por la investigación, lo que lo induce a estudiar a fondo los problemas de su comunidad y a apoyarse en la ciencia para irles buscando soluciones con alta motivación y compromiso. Se integran constantemente la teoría con la práctica, rescatando de esta manera el verdadero papel de la escuela frente a la comunidad. Se genera una armoniosa fusión de saberes, del saber tradicional con el conocimiento moderno. Se integran actividades abstractas con actividades concretas.

Las relaciones pedagógicas no son las tradicionales sino las de un grupo de personas que trabajan juntas en pos de un objetivo común. Estudiantes y tutor desafían juntos problemas concretos y enfrentan un estilo de encuentro que abre el camino al autoaprendizaje.

Al interior del grupo SAT, que es al mismo tiempo un grupo de vecinos que comparten posibilidades y problemas, aprender a dialogar es tanto objetivo educativo como medio de formación.

El ser tutorial permite que el estudiante avance a su propio ritmo – por lo tanto, es abierto y flexible.

Se integran áreas del conocimiento, cuando la capacidad o actitud que se trate de ayudar a fortalecer en el alumno lo requieran.

Se busca fundir en una sola, la dimensión intelectual del hombre con su dimensión espiritual, una espiritualidad que se refleja constantemente en la práctica de valores

humanos universales, y en la participación activa en la búsqueda y construcción de una sociedad mejor.

El tutor pertenece a la misma comunidad o región. Es mayor su compromiso y conocimiento de la realidad.

El Sistema facilita que el estudiante no tenga que desplazarse largas distancias ni desligarse de su medio socio-cultural.

Integra el estudio con el trabajo y la promoción de la comunidad, con espíritu de servicio.

Dispone de textos propios, fruto de procesos de investigación-acción sobre la realidad rural.

Son textos elaborados para que el estudiante, con la guía de su tutor, se comprometa en un proceso de validación del conocimiento y de construcción de conocimientos nuevos.

Es fácilmente apropiable por otras organizaciones con misiones similares a las de Fundaec, las cuales gestionan su incorporación a los programas gubernamentales de mejoramiento de la calidad y ampliación de cobertura.

No requiere para su funcionamiento de una gran infraestructura. Se aprovechan las instalaciones físicas existentes en las comunidades.

La manera como está organizado el Sistema, además de responder a la urgencia de ampliar la cobertura y de restituirles a las poblaciones el derecho a una educación apropiada de alta calidad, mantiene los costos del programa por debajo de los estándares de costo por estudiante. (<https://www.fundaec.org/es/programas/sat/caracteristicas.htm>)

La Estructura Organizativa del SAT explica también cómo funciona y cuáles son sus elementos metodológicos. El Sistema consta de cinco elementos fundamentales:

- El Grupo SAT: Es la organización de jóvenes y adultos de una o varias veredas, en número aproximado de 20, que se reúnen para adelantar sus estudios de nivel de básica secundaria o media con la guía de un tutor.
- El Tutor: Actúa como guía, orientador, animador y facilitador del aprendizaje. Es generalmente un bachiller, o con una educación equivalente, que entra en un proceso de formación en el programa; posteriormente, muchos tutores complementan sus estudios superiores en el Centro Universitario de Bienestar Rural de Fundaec o en universidades afines con presencia en las regiones

La Coordinación de Campo: Es responsabilidad de la institución que incorpora el SAT a sus esfuerzos de desarrollo. Normalmente la coordinación está a cargo de un equipo interdisciplinario en el que hay educadores y profesionales, algunos necesariamente con formación en el área de producción agrícola y pecuaria.

Son tareas de los coordinadores reforzar y reorientar el trabajo de los tutores y colaborar con la institución regional en aspectos administrativos y de gestión relacionados con el programa.

La Institución de desarrollo o de educación a cargo del programa en el nivel local: La institución realiza investigaciones para mejorar y adaptar los contenidos curriculares, hace el seguimiento a las actividades académicas y prácticas del programa y gestiona apoyo y recursos financieros de los gobiernos municipales y departamentales.

FUNDAEC: La función principal de FUNDAEC en esta estructura organizativa es la de sistematizar el conocimiento que se va generando tanto en los aspectos técnicos como en el modelo de gestión, e idear formas de incorporar este saber sistematizado en la dinámica del proceso. En el convenio, FUNDAEC autoriza la utilización de sus textos, provee la

capacitación para los tutores y funcionarios y asesora el desarrollo del programa. (<https://www.fundaec.org/es/programas/sat/organizacion.htm>)

Centro Universitario de Bienestar Rural (CUBR)

Creación del Centro y del programa de Licenciatura en Educación Rural.

El CUBR fue creado por Fundaec como otro componente importante de la Universidad para el Desarrollo Integral. Inició sus actividades con el programa de Licenciatura en Educación Rural, conceptualmente y en la práctica muy articulada al SAT por dos razones: la primera, para responder a las demandas crecientes de nivel nacional sobre el Sistema, en la cantidad y calidad necesarias. A medida que los estudiantes pasaban de un nivel de complejidad a otro, se hacía evidente la necesidad de contar con tutores.

En síntesis, el propósito de la Licenciatura es:

Formar personas que puedan responder con calidad y dedicación a las necesidades educativas integrales de las poblaciones rurales. En este contexto, el educador rural se define como el maestro, el amigo, el innovador, el miembro activo de la comunidad y el catalizador de muchos de los procesos de la vida rural. (<https://www.fundaec.org/es/programas/sat/organizacion.htm>)

El programa inició en 1990, después de ser aprobado provisionalmente por el ICFES, para obtener la aprobación oficial definitiva cuatro años después con la primera promoción.

En cuanto al currículo:

En el CUBR, el currículo hace énfasis en el desarrollo de capacidades del estudiante alrededor de las necesidades de la

sociedad. De este modo, la institución se constituye en agente de cambio social y en puente entre el mundo real y su posible transformación en busca del bien común (Fundaeac, 2007, p. 10).

El currículo se centra en “el desarrollo de las capacidades del estudiante más que en el aprendizaje de áreas específicas del saber” (Fundaeac, 2007, p. 11). En el documento del proyecto Educativo Institucional definen así el concepto de capacidades: “Una capacidad se refiere a aquellas características del ser humano que son resultado de una integración de conceptos, destrezas e información pertinente con actitudes apropiadas” (Fundaeac, 2007, p. 11). Es un currículo que no se dirige solo a formar en destrezas, o en dar informaciones, sino a integrar conceptos, destrezas y actitudes.

La propuesta curricular contiene cinco grandes áreas de capacidades en que el CUBR ha dividido su currículo para los niveles de Licenciatura:

- Capacidades de analizar críticamente el desarrollo y la educación.
- Capacidades de enseñar: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, y lenguaje.
- Capacidades tecnológicas.
- Capacidades de comunicación y lenguaje.
- Capacidades de servicio a la comunidad.

Estas últimas, que como se dijo antes atraviesan todas las demás, constituyen en sí mismas un área amplia de capacidades que, para el CUBR, todo profesional deberá adquirir (Fundaeac, 2007, p. 11).

En la página web se presenta la siguiente malla curricular de la Licenciatura en Educación Rural.

Tabla 1. *Malla curricular*

Investigación Acción – Aprendizaje sobre Educación	Investigación-Acción- Aprendizaje sobre Desarrollo Rural	Desarrollo de Capacidades de Servicio
Introducción a la Educación Rural	Pequeños proyectos productivos	Fundamentos de liderazgo moral
Concepciones sobre la naturaleza del ser humano y su capacidad de aprender	Fundamentos de economía	Unidad en diversidad
Desarrollo de conceptos y capacidades	El estado de desarrollo de la propia comunidad	Metodología y técnicas de investigación social
Educación de adultos	Concepciones de desarrollo	Práctica educativa
Historia del pensamiento educativo	Bienestar de la mayoría: Principal Indicador de desarrollo	Análisis de la situación educativa en la vereda
Innovaciones educativas		Trabajo de grado
La integración: un principio fundamental en la educación		
La educación en el mundo		
El sistema educativo colombiano		
Desarrollo de actitudes		
Administración educativa		
El educador rural		
Desarrollo de capacidades de comunicación	Desarrollo de capacidades científicas y matemáticas	Desarrollo de capacidades tecnológicas
Comunicación	Matemática	Tecnología
Descripciones	Ciencias	
Lengua Extranjera		

Fuente: *Fundación Centro Universitario de Bienestar Rural*

Fundaec considera que el currículo de los programas del Centro Universitario de Bienestar Rural (CUBR), tanto la Licenciatura en Educación Rural y de la Licenciatura en Educación Rural con Énfasis en Ciencias Agropecuarias son innovadores en varios sentidos, son propuestas realizadas con un enfoque de desarrollo de capacidades. Constituyen currículos integrados, se organiza en dos ciclos, uno de fundamentación y otro de especialización, también está estructurado por áreas de estudio, por ejemplo (Conceptos de Desarrollo Rural, Educación y Pedagogía, Comunicación y lenguaje, Desarrollo de capacidades de Servicio, Capacidades de enseñar); además, las asignaturas en ambos programas se identifican con el nombre de Unidades de Investigación-Acción-Aprendizaje, UIAA.

En este currículo se vincula permanentemente la teoría y la práctica, se busca la aplicación de las ciencias y la tecnología a la vida rural y a los proyectos productivos, se aprende construyendo proyectos y por medio de la Investigación Acción. Se desarrollan las capacidades científicas y tecnológicas muy relacionadas con las necesidades del campo, se busca fortalecer las capacidades comunicativas de los estudiantes y esto se vincula con el desarrollo de las capacidades de servicio a la comunidad.

Metodologías

Se basan en la investigación acción, en la construcción de proyectos productivos y en el desarrollo de las capacidades de servicio. Crear un ambiente propicio para la búsqueda y generación de conocimientos en torno al bienestar integral de las comunidades. También es importante la aplicación de las ciencias.

Hay varias modalidades de estudio:

-
1. Período continuo de medias jornadas de clase, seguidas de prácticas en la comunidad.
 2. Período continuo de fines de semana, seguido de prácticas en la comunidad.
 3. Se están contemplando, además otras modalidades de estudio para responder a las múltiples características de los aspirantes al programa.

Las propuestas educativas de Fundaec son muy importantes como referente para la construcción de propuestas educativas de educación superior rural para el DRTT, en primer lugar, por su trayectoria y experiencia con su propuesta de educación SAT para la secundaria y la educación media que se ha logrado expandir por muchas regiones del país. Sus propuestas a nivel de principios, currículos y metodologías aportan en diferentes aspectos, son de resaltar: la construcción de propuestas curriculares basadas en las capacidades, lo que le da una visión diferente a la educación rural, la que casi siempre se ve como una educación compensatoria de las deficiencias; la importancia de la Investigación Acción como metodología de apropiación y construcción de conocimientos; el énfasis puesto en generar capacidad de servicio en los jóvenes, lo que le da pertinencia de los conocimientos con sus comunidades; la búsqueda de la aplicabilidad de las ciencias y las tecnologías para resolver los problemas del campo lo que contribuye al arraigo de los estudiantes con la vida del campo; el cuestionamiento a los modelos de desarrollo impuestos para el campo y la necesidad de pensar de manera autónoma las soluciones y las formas de vivir de la población campesina teniendo en cuenta los diferentes formas de ruralidad que existen en Colombia, lo que convoca a realizar propuestas educativas altamente contextualizadas.

Los fundamentos, concepciones curriculares y metodológicas de Fundaec y el SAT son valiosas y por esto es

necesario tenerlas en cuenta para la construcción de propuestas de educación superior rural. Es importante resaltar varios aspectos: la pertinencia de sus propuestas para la educación de la población campesina, la búsqueda de que la ciencia y la tecnología sea aplicada a la mejora de la vida en el campo, la construcción de un currículo integrado basado en el desarrollo de las capacidades, la inclusión de capacidades de servicio a la comunidad, además de capacidades de análisis, de enseñanza, tecnológicas. La capacidad de servicio a la comunidad se convierte en eje vertebrador de la propuesta y desarrolla actitudes de compromiso con la población campesina por parte de los estudiantes.

En cuanto a la metodología, las propuestas de Fundaec constituyen todo un sistema que integra diferentes elementos formativos: la investigación, la conformación de grupos, el apoyo tutorial, la integración del estudio con el trabajo y la promoción de la comunidad.

Referencias bibliográficas

Fundaec (2007). *Proyecto Educativo Institucional*. http://www.cubr.edu.co/main/pub/proyecto_educativo_institucional_cubr.pdf

Webgrafía

www.cubr.edu.co, consultada el 13 de julio de 2020

<https://www.cubr.edu.co/frame.htm>

<https://www.fundaec.org/es/programas/sat/organizacion.htm>

<https://www.fundaec.org/es/programas/sat/curriculo.htm>, consultadas el 13 de julio de 2020

2.3.2. Escuela Granja Agroecológica S.O.S Armero Guayabal

Para la realización de la siguiente información sobre Armero Guayabal se tomó como referencia el Plan Nacional de Desarrollo titulado “La esperanza de un pueblo con compromiso social” en los años 2008 y 2011. El municipio de Armero, Guayabal se encuentra ubicado en la zona del norte del departamento del Tolima a 4°58’ de latitud norte y 74°54’ de longitud oeste, permitiéndole a las poblaciones de las principales ciudades del país acceder por carretera, además de contar con los ríos Lagunilla y el río Cuamo, territorio constituido hacia el año de 1881 por el Distrito de Méndez y la Aldea de Guayabal; por esta excelente ubicación la población de Armero se consolidó no solo como el epicentro de comunicaciones sino también en temas agropecuarios, pues gracias a sus carreteras pueden llevar sus productos al resto del departamento como: Ibagué, Líbano, Girardot, Honda, Fresno, etc. En la población de Armero también se encontraba la estación de tren, San Lorenzo, la cual servía de punto intermedio de la ruta férrea que comunicaba a Ibagué con la Dorada y Ambalema, respectivamente.

Es así como en Armero, Guayabal se albergó la Escuela Granja Agroecológica SOS centrada en la formación de jóvenes que, una vez finalizan el proceso de enseñanza con una duración entre 12 y 18 meses, regresan a sus comunidades y territorios para convertirse en promotores de agroecología, por medio de la divulgación e incitar actividades

que busquen y aporten en el desarrollo local de los pobladores a través de prácticas sostenibles acordes a las necesidades y características de los territorios como la agricultura orgánica y la promoción de acciones conjuntas entre las familias y comunidades para lograr la protección de éstas en el entorno rural. Tiene como objetivo:

Apoyamos el desarrollo sostenible de comunidades rurales de todo país a través de la formación de sus jóvenes como promotores en agroecología y la promoción de acciones a nivel de familia y comunidad para la protección de las familias y niños-as rurales (Acevedo, 2010, p. 14).

Para la formación de estos jóvenes, la escuela cuenta con una granja agroecológica productiva y demostrativa donde los estudiantes pueden tener la viva experiencia de cerca sobre prácticas del manejo y conservación de los suelos, sistema agropastoriles, horticultura tropical y orgánica, cría de especies menores como gallinas, patos y cerdos, agroindustria y comercialización, entre otros. Se basa en un proyecto pedagógico que permite la formación técnica de jóvenes campesinos que apoyen el trabajo llevado a cabo por sus propias comunidades, soportados en el desarrollo rural sustentable.

Dentro de la identidad de quienes hacen parte de la Escuela Granja Agroecológica SOS Armero Guayabal se encuentran campesinos, indígenas y afrocolombianos, reconocidos por ellos mismos como tal, quiénes reunidos por los valores de equidad, justicia y responsabilidad, adelantan el compromiso de carácter formativo para poder llevar a cabo los procesos de aprendizaje. Entre de las habilidades que deben contar los estudiantes para hacer parte de dicho proceso están las *técnicas* enmarcadas en el desarrollo de planes que permitan el cambio hacia la agricultura sustentable y la producción y transformación agroecológica; las *metodológicas* para poderles enseñar a otros estudiantes

y agricultores a partir de los conocimientos y experiencia propia y trabajar en los programas de desarrollo rural presentes en el territorio con enfoque participativo; y por último, las *organizativas* a través del uso de herramientas participativas para las actividades correspondientes a los programas rurales y la promoción relacionada con la producción, mercadeo y entretenimiento de los agricultores (Acevedo, 2010).

Propuesta curricular

La Escuela Granja Agroecológica SOS Armero Guayabal se fundamenta en 3 de los 7 principios de la agroecología según la clasificación de la ONG ambientalista Greenpeace, que son: rentabilidad económica o producción inteligente, igualdad social y la protección a los recursos naturales. El primero, rentabilidad económica o producción inteligente, se centra en la producción a través de los saberes locales y ciclos de la naturaleza para lograr que los agricultores tengan mayor estabilidad, autonomía y mejor ganancia. El segundo, igualdad social, está enmarcada como la valorización de la vida rural para contribuir al desarrollo del campo, permitiendo un medio de vida sano y seguro. El tercero, protección de los recursos naturales definido como biodiversidad, donde se busca favorecer el equilibrio y variedad de la naturaleza. Otros principios definidos por dicha organización son soberanía alimentaria, protección ecológica contra las plagas, suelos sanos y sistemas alimentarios resilientes.

Para la escuela es de suma importancia la concepción de la producción alternativa donde las comunidades hagan uso responsable del suelo sin dejar daños o pérdidas a la biodiversidad, el envenenamiento de los agricultores, animales, suelos y los recursos hídricos con los que se surten tanto para sus actividades personales como laborales.

Es por esto que la granja toma un papel fundamental en el desarrollo de esta alternativa pues busca que el establecimiento de las áreas productivas de la zona, en relación con los criterios de la producción propiamente agroecológica, permita realizar un proceso de aprendizaje para toda la comunidad.

El enfoque utilizado por la Escuela Granja Agroecológica SOS Armero Guayabal se enmarca bajo el desarrollo humano definido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo o PNUD, el cual plantea que todos “los seres humanos nacen con cierta capacidad en potencia, y el propósito del desarrollo consiste en crear una atmósfera en que todos puedan aumentar su capacidad y las oportunidades puedan ampliarse para las generaciones presentes y futuras” (1994, p. 16). Este enfoque es importante en la medida en que la escuela no sólo busca impactar y trabajar con un solo grupo de la población sino que toma en cuenta las diferentes generaciones presentes en el territorio, haciendo énfasis en los jóvenes; asimismo, se sustenta en el paradigma del desarrollo rural, el cual busca mejorar las condiciones económicas, sociales y culturales del entorno físico de territorio con características rurales, de tal manera que influyan positivamente en la calidad de vida de las poblaciones y comunidades que integran el territorio (Guinjoan, Badia y Tulla, 2016).

Metodología

La Escuela Granja Agroecológica SOS, está fundamentada en los principios de la agroecología de rentabilidad económica, igualdad social y protección de los recursos naturales. Su concepción de una producción alternativa está sustentada en la necesidad de que las comunidades que se atienden desde el proyecto vivencien un estilo de producción que se aleja de las características de una producción

convencional (empobrecimiento de los pequeños productores, pérdida de biodiversidad, envenenamiento de agricultores, suelos y aguas por el uso de agrotóxicos, altos costos de producción, contaminación, migración de campesinos a centros urbanos, etc.).

Para lograr esto, la granja se convierte en la herramienta fundamental para el funcionamiento de la escuela de agroecología para los jóvenes, donde no solamente es importante el montaje de las áreas productivas con criterios claros de producción agroecológica, sino también la organización en el funcionamiento del sistema productivo para engranar todo un proceso de aprendizaje (Ochoa y Zuleta, 2008, p. 17).

Frente a la metodología, la escuela crea tres campos de criterios de sustentabilidad los cuales están divididos por las diferentes temáticas abordar en cada uno de ellos. El primero, es el ecológico y agrícola haciendo referencia a temas como la protección de la biodiversidad o el reciclaje de nutrientes y materia orgánica; en segundo lugar, está el campo social con asuntos como altos niveles de seguridad alimentaria y relaciones de equidad de género solidarias; por último, el campo económico con temas como la generación de ingresos y autosuficiencia alimentaria. Por otra parte los criterios metodológicos de la escuela se basan en que los jóvenes asuman la responsabilidad de las actividades de campo, en cuanto a la producción y la evaluación de estas por medio del desarrollo de las áreas temáticas tanto teóricas como prácticas; la escuela a su vez pretende la formación de sus estudiantes en áreas diferentes a las mencionadas anteriormente y complementar estas con otras como lo social-humanística, la lectoescritura y matemáticas, y el desarrollo de actividades relacionadas con la investigación que le permitan y brinden elementos a los estudiantes para la innovación tecnológica en el territorio.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, A. (2010). Educación rural y agroecología. Universidad de la Amazonía. <http://www.udla.edu.co/documentos/docs/Programas%20Academicos/Ingenieria%20Agroecologica/Memorias/I%20Simposio%20Internacional%20de%20Agroecologia/Educacion%20Rural%20y%20Agroecologia.pdf>
- Duque, A., & Hernández, U. (2008). *Curso Básico de Agroecología*. Pereira: Corporación Autónoma Regional de Risaralda , Universidad Tecnológica de Pereira.<http://media.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/archivos/curso-basico-en-agroecologia/cursobasicosenagroecologia.pdf>
- Guinjoan, E., Badia, A., & Tulla, A. (2016). El nuevo paradigma de desarrollo rural. Reflexión teórica y reconceptualización a partir de la Rural Web. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (71). <https://doi.org/10.21138/bage.2279>

2.4. Análisis de las experiencias

Acerca de los fundamentos o principios

El Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el Centro Universitario de Bienestar Rural (CUBR) son creados por la Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias (Fundaec) que tiene como principios el considerar a las poblaciones y a las personas en cuanto a sus potencialidades, las cuales se originan en la trascendencia espiritual de los seres humanos. Por tanto, uno de sus fundamentos es una perspectiva del desarrollo basado en las capacidades. Un elemento central es su visión de ciencia y tecnología aplicada y pertinente a los contextos. También, Fundaec considera que el trabajo educativo deber servir y se debe hacer por medio de la organización de las comunidades que es la base para resolver sus problemas.

La escuela Granja Agroecológica S.O.S Armero Guaya-bal se fundamenta principalmente en destacar las potencialidades que tiene cada estudiante, ya que argumenta que todos y todas tienen grandes virtudes y solo hace falta recrear una atmósfera que les permita reconocer aquello que los hace ser parte de una colectividad; esto con el fin de llegar a sus territorios reconociéndose como parte de ellos y ayudando a la comunidad a reconocerlo de igual manera, teniendo siempre presente el respeto hacia el suelo y todo aquello que lo compone.

Con relación a las propuestas curriculares

El SAT es un programa de educación formal pero desescolarizado para la educación secundaria y media. El SAT comprende tres niveles, de dos años de duración cada uno: Impulsor, Práctico y Bachiller en Bienestar Rural. Cada

nivel es terminal, el Impulsor, trabaja en el nivel de mejoramiento de los proyectos productivos dentro de sus propias fincas o las de sus vecinos. El Práctico, además de la capacidad anterior, puede organizar distintos tipos de actividades para el bien común (proyectos de salud, medio ambiente, trabajo con niños, recreación, producción en solidaridad). En el nivel de Bachiller, los egresados están capacitados para participar en organizaciones más complejas y desarrollar iniciativas de largo plazo en aspectos tanto productivos como organizativos. SAT tiene un currículo integrado, los contenidos curriculares se encuentran organizados en cinco áreas de capacidades fundamentales: capacidades matemáticas, científicas, de lenguaje y comunicación, tecnológicas y de servicio a la comunidad.

En cuanto a las estrategias metodológicas

El SAT tiene una metodología basada en la investigación en función de resolver los problemas de la comunidad de los participantes, así mismo busca que los estudiantes apliquen la ciencia y la tecnología para solucionar los problemas del campo, en SAT se articula permanentemente la teoría y la práctica. Los estudiantes se organizan en grupos de estudio y son apoyados por un tutor que es un animador y orientador en los procesos de aprendizaje. Un elemento importante del SAT tanto en sus contenidos como en su metodología es desarrollar el espíritu de servicio a la comunidad. Otro elemento metodológico es la articulación entre los saberes de la experiencia con los saberes científicos y tecnológicos.

Con respecto a la metodología la Escuela Granja Agroecológica S.O.S Armero Guayabal crea 3 campos de criterios de sustentabilidad. El primero, es el ecológico y agrícola; en segundo lugar, está el campo social; y, por último, el campo económico, por lo que los criterios metodológicos

de la escuela se basan en que los jóvenes asuman la responsabilidad en cuanto a la producción y la evaluación de las actividades de campo por medio del desarrollo de las áreas temáticas tanto teóricas como prácticas. La escuela, a su vez, forma a las y los estudiantes en áreas complementarias como la social-humanística, la lectoescritura y matemáticas, y el desarrollo de actividades relacionadas con la investigación que le permitan y brinden elementos a los y las estudiantes para la innovación tecnológica en el territorio.

Aportes

Los aportes de la experiencia SAT son muy significativos para la construcción de una propuesta de educación superior rural, son relevantes: el basarse en un currículo que busca desarrollar capacidades y el hacer que la ciencia se aplique a la vida del campo, así mismo es fundamental la organización de los participantes en grupos, lo que les permite hacer proyectos de servicio a la comunidad y también mejorar la permanencia en el programa educativo.

La Escuela Granja Agroecológica S.O.S Armero Guayabal da un gran paso al convertirse en una iniciativa para compartir el saber popular desde la voz de los jóvenes como promotores agroecológicos, sin dejar aún lado otros saberes éticos, morales y de pertenencia, los cuales también les permite construir su aprendizaje desde la práctica a nivel territorial y comunitario, incentivando la promoción de acciones a nivel de familia y comunidad para la protección de estas y de la infancia rural. Se resalta cómo la escuela abarca grandes zonas rurales y genera su formación a partir de los saberes ancestrales y el respeto a la naturaleza, logrando que al finalizar la experiencia los y las estudiantes puedan volver a sus territorios a enriquecer de nuevos conocimientos a su comunidad, además de un saber identitario sobre su historia y las potencialidades de sus suelos.

3. Situación de la educación rural

3.1. La educación rural para el desarrollo (desarrollismo) del campo, llevar la educación urbana al campo

Susana Martínez, María Pertuz y Juan Ramírez (2016) en su ensayo titulado: *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*, realizan un diagnóstico de la educación rural en Colombia y presentan una serie de estrategias para superar dichos problemas.

Los autores parten de un análisis de la situación del campo y de la educación rural en Colombia:

Los estudios muestran que las zonas rurales de Colombia presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos y un muy bajo logro educativo (Misión para la Transformación del Campo, 2015). El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años, es del 12,5 %, cifra alta comparada con el promedio nacional de 3,3 %. Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82 % en las zonas urbanas, en las

rurales es del 48 %; y los resultados de las Pruebas Saber 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas (Delgado, 2014). La situación educativa de las zonas rurales de Colombia refleja los grandes desafíos para el posconflicto y para cerrar la brecha rural - urbana. Con el fin de desarrollar el campo y reducir sus niveles de pobreza, es crucial mejorar las coberturas educativas y la calidad y pertinencia de la educación que reciben los niños y jóvenes rurales. Características del medio rural disperso como el número cada vez más bajo de estudiantes por grado, las largas distancias entre veredas y cabeceras municipales, o la presencia de trabajo infantil durante las temporadas de cosecha, son problemas complejos que requieren respuestas creativas (Tieken, 2014, citado por Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 2).

Según los autores de este documento, al cual llaman documento de política, la mejora de la educación a nivel rural permitirá el desarrollo del campo. Plantean que su escrito se basa en el estudio de la Misión para la Transformación del Campo, (Departamento Nacional de Planeación, 2015). Después de la introducción los autores se preguntan: ¿Cuál es la situación actual de la educación en las zonas rurales de Colombia? Ellos afirman que a pesar de que se han logrado importantes avances desde el año 2000 en las tasas de matrícula, la tasa de matrícula neta continúa siendo baja en la educación básica secundaria en las zonas rurales.

(...) solo un 32 % de los hombres y un 36 % de las mujeres entre 18 y 24 años en zonas rurales han terminado el bachillerato (o están cursando la educación superior). Esto contrasta con las zonas urbanas, en donde el 63 % de los hombres y el 72 % de las mujeres han terminado el bachillerato o la educación superior (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 3).

De este diagnóstico se derivan cuatro grandes problemas de la educación rural con respecto a la educación en las zonas urbanas:

1. La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción.
2. Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos.
3. Una alta extraedad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos (Ruiz, 2007).
4. Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción (p. 5).

Los autores explican las causas de estos asuntos de esta forma:

Por un lado, la alta tasa de deserción en la educación básica secundaria puede estar relacionada con el trabajo infantil que, en las zonas rurales, según autoreportes -que pueden estar subestimados- llega al 9 % (SEDLAC, 2015, citado por Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 5). Adicionalmente, el costo de oportunidad de asistir al colegio aumenta después de los 13 años, cuando los niños empiezan a tener la fuerza para realizar labores productivas y remuneradas como jornaleros o en sus propias parcelas durante las cosechas, o en actividades como el transporte o la carga de bultos. Los estudios revelan, también, que en las zonas rurales los jóvenes tienen mayores costos indirectos relacionados con la educación secundaria o media, ya que son necesarios más útiles escolares, herramientas, alimentación y, sobre todo, debido al costo y al tiempo de transporte (Ramírez et al., 2013). Aunque las mujeres rurales presentan un mayor nivel educativo

que los hombres, muchas desertan del estudio debido al embarazo durante la adolescencia. La deserción escolar también plantea el tema de la pertinencia educativa. Una educación que no establece vínculos con proyectos productivos rurales, y que no desarrolla los componentes de formación para el trabajo y una articulación efectiva con la educación técnica y tecnológica (T&T), tiene una alta probabilidad de convertirse en irrelevante en el medio rural (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, pp. 5-6).

Consideran que la falta de pertinencia o relevancia de la educación rural se debe a la desconexión con los proyectos productivos, pero no se preguntan por los saberes de los campesinos y sus experiencias, tampoco se preguntan por los intereses de los jóvenes.

Susana Martínez-Restrepo, María Pertuz y Juan Ramírez (2016) continúan explicando el porqué de la situación de la educación rural:

Por otro lado, las brechas de calidad entre lo urbano y lo rural se explican por la falta de preparación y/o formación de los docentes rurales (¿cómo llegan a esta conclusión?), sobre todo en modalidades de educación flexible. Los conocimientos sólidos en aspectos científicos, culturales, contextuales y pedagógicos son claves para dotar al docente de habilidades que le permitan actuar con flexibilidad en sus actividades y diferentes realidades locales (Imbernón, s.f). Algunos estudios demuestran que la baja capacidad de gestión institucional educativa puede explicar las brechas entre la matrícula y el rendimiento académico de los estudiantes rurales y urbanos. La heterogeneidad, el tamaño, el aislamiento y el perfil comunitario hacen que sea muy difícil la implementación de normas estandarizadas basadas en modelos urbanos (Mandujano, 2006, citado por Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 6).

Citan a Ramírez et al. (2013) para dar explicaciones sobre la situación de la educación rural superior:

Con relación a la educación superior rural, y en particular a la educación T&T, encuentran, además de bajas coberturas, altas tasas de deserción que se explican por varios factores:

- La diversidad de la oferta del Sena es muy limitada lo que hace que los estudiantes se vean obligados a escoger carreras tecnológicas que no son de su preferencia.
- Los Centros Regionales de Educación Superior (Ceres) no son, en general, una verdadera opción para los jóvenes rurales. La inestabilidad de las alianzas de crédito con las instituciones hace que muchas veces los estudiantes se endeuden y después no puedan pagar sus estudios. Además, la falta de disponibilidad para las prácticas dificulta su empleabilidad. De hecho, en muchos casos los estudiantes deben realizar proyectos o hacer prácticas que no tienen relación con sus estudios.
- Se observó, también, que los estudiantes prefieren estudiar programas administrativos o del sector servicios o manufactura y no relacionado con el campo.

Esto último no es de extrañar. Los jóvenes rurales perciben, con razón, que el campo colombiano no es un entorno que presente oportunidades reales para la movilidad social (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 6).

Para enfrentar estas problemáticas los autores formulan una serie de propuestas de políticas para el sector rural, en este punto retoman la Misión para la Transformación del Campo, (DNP, 2015), la cual se plantea:

(...) eliminar, en un plazo de 15 años, las principales brechas rural-urbanas en materia de acceso a servicios sociales de calidad. Vale la pena resaltar las siguientes propuestas de la Misión en el tema educativo:

- La necesidad de “realizar” no solo los programas sino la política pública. En particular, se propone crear direcciones permanentes y especializadas en los ministerios, particularmente de Educación, para que el diseño de las políticas rurales tenga un enfoque efectivo y diferenciado por medio de la promoción de modelos flexibles apropiados para zonas con diferentes grados y características de ruralidad. (Nosotros podemos agregar que la ruralización depende de la concepción de lo rural y acerca de los campesinos).
- Diseño de un plan maestro de infraestructura educativa rural.
- Creación de un programa de analfabetismo cero en las zonas rurales liderada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el DPS y ejecutada por medio de las Secretarías de Educación de las entidades territoriales certificadas y con un papel central de las Secretarías de Educación Departamentales.
- Para convertir a la educación en un verdadero instrumento de movilidad social, es necesario garantizar una educación pertinente y de calidad que incorpore “componentes de seguridad alimentaria y proyectos pedagógicos productivos que fomenten las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación de proyectos productivos” (DNP, 2015). Esto implica articular las políticas de educación media, con proyectos pedagógicos productivos encaminados hacia las apuestas productivas de los territorios, y articulada a la educación T&T.
- En educación superior, se propone que el MEN tenga un equipo especializado para la revisión de la pertinencia de los programas de educación superior para lo rural, certificar las competencias de los programas de formación, organizar la oferta para que sea entendible para la población y los empresarios y hacer seguimiento a la

oferta y calidad de la educación superior en lo rural (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 6).

Un elemento central y común a ambos planteamientos, es el uso de modelos educativos flexibles, los cuales tienen una larga tradición en la educación rural en Colombia. De acuerdo con la Misión de Transformación del Campo (DNP, 2015) en 2013 más de la mitad de los estudiantes de las zonas rurales habrían tenido acceso a alguno de estos programas. El MEN ha desarrollado diferentes modelos de educación flexible. (Parece que el MEN los hubiera construido, estos Modelos, en gran parte, son elaborados por diferentes entidades privadas y vendidos al MEN). (De acuerdo con información suministrada por el MEN, actualmente existen 26 modelos educativos flexibles, de los cuales cuatro han sido cualificados por el MEN y 13 permanecen vigentes (Preescolar escolarizado, Preescolar no escolarizado/semipresencial, Círculos de Aprendizaje, Media rural, Escuela Nueva, Caminar en Secundaria, Pos- Pr i m a r i a , Aceleración del Aprendizaje, Grupos juveniles creativos, A Crecer, Bachillerato pacicultor, Espere y Ser). de educación flexible. La flexibilidad en estos modelos puede estar encaminada a un calendario académico según los ciclos de las cosechas y/o a métodos y contenidos pedagógicos que se adapten a los contextos regionales con un sistema multigrado. Igualmente, pueden adaptarse a las realidades de la población estudiantil que se encuentra en condición de desplazamiento, extra-edad, fuera del sistema educativo y/o con cualquier tipo de vulnerabilidad que le impida el acceso y la permanencia en la educación básica primaria y secundaria (MEN, 2014, citado por Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016. pp. 7-8).

¿Es importante anotar, al respecto de los Modelos Flexibles, la necesidad de revisar cómo operan, son competencia a la oferta estatal pública, o se ofrecen en forma paralela, o en forma articulada y cómo se da esta

articulación? ¿El Estado y las secretarías deben comparar sus materiales y pagar sus funcionarios para que operen? Todas estas preguntas son fundamentales para poder reflexionar si por esta vía se está propiciando alguna forma de privatización de la educación.

El documento señala que el MEF Escuela Nueva, es el más reconocido y que es un modelo contextualizado, en las evaluaciones de impacto han obtenido resultados positivos en pruebas Saber, (DNP, 1997) (esta evaluación ya tiene más de 20 años), así como una menor probabilidad de desertar que los estudiantes de escuelas tradicionales.

El documento señala:

A pesar de estos logros, los modelos flexibles como se practican hoy en Colombia son muy heterogéneos en términos de calidad y muchos de ellos no tienen lineamientos directos desde el MEN (Misión para la Transformación del Campo, 2015). Adicionalmente, uno de sus principales problemas es la falta de docentes licenciados por áreas específicas y con un conocimiento adecuado de las metodologías y pedagogías de educación flexibles dispuestos a trabajar en las zonas rurales (Perfetti et al., 2001, citado por (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 8).

En este párrafo se muestran algunos problemas de los MEF, son muy heterogéneos, algunos de ellos “no tienen lineamientos directos del MEN”, pero, además, el asunto central sigue siendo, según ellos, la falta de preparación de los maestros.

Susana Martínez, María Pertuz y Juan Ramírez (2016) muestran una experiencia exitosa en Caldas:

La experiencia de Escuela Nueva en Caldas es una experiencia de aprendizaje sistemático en torno a proyectos productivos pedagógicos donde los estudiantes tienen la posibilidad de

desarrollar habilidades blandas de liderazgo, comunicación y asociatividad, y en emprendimiento, formulación y estructuración de proyectos. La experiencia pedagógica y la asistencia técnica y acompañamiento integral a los jóvenes, genera incluso externalidades positivas sobre sus hogares contribuyendo a su inclusión productiva y al mejoramiento de la agricultura familiar y de otras actividades productivas familiares no agrícolas (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 9).

Es de notar que los autores resaltan que la experiencia de Caldas es exitosa porque los estudiantes aprenden “habilidades blandas de liderazgo, comunicación y asociatividad, y en emprendimiento, formulación y estructuración de proyectos”.

Con relación a la educación técnica, tecnológica y profesional afirman:

(...) las soluciones deben adaptarse a las diferentes características de la ruralidad en Colombia, desde la ruralidad del Sistema de Ciudades, hasta la ruralidad dispersa. Ramírez et al. (2013) proponen el uso de transferencias y subsidio de transporte para llevar la demanda por educación superior hacia “nodos educativos”, definidos como las cabeceras de municipios que ofrezcan una diversidad suficiente de programas de T&T por parte del Sena (o de otras instituciones).

¿Vale la pena preguntarse, si es suficiente con que se adapten los currículos a los proyectos productivos de cada zona rural para hacer relevante la educación para los jóvenes? ¿Qué otros aspectos deben incluir los currículos y los programas educativos?

Para concretar la propuesta de política, la cual permitiría cerrar las brechas entre las zonas rurales y urbanas se calcula que el Estado deba hacer una inversión “de 1.2 % del PIB por

15 años, es decir, cerca de \$1.2 billones por año" (Martínez, Pertuz y Ramírez, 2016, p. 9).

El documento presenta un diagnóstico, el cual se centra en culpabilizar a los maestros, se cuestiona la baja preparación de los maestros (no aplican bien los MEF), pero también incluyen en la problemática: el trabajo infantil, la falta de transporte, la no adaptación a proyectos productivos. Estos elementos son importantes en el diagnóstico, pero dejan de lado otros problemas como se puede ver en Serna y Patiño (2018) y en la tesis de María Cristina Pineda y Doris Elena Suaza (2017).

El documento expone unas soluciones: primero aplicar los MEF y formación de maestros para aplicar estos MEF, además, incluyen más control, evaluación, adecuación o pertinencia con los proyectos productivos.

La pertinencia o relevancia de los programas de educación rural se ve en relación con la adaptación a los proyectos productivos, en esta relevancia, no se dice nada en cuanto a tener en cuenta los saberes y la cultura de los campesinos.

Las propuestas de política no plantean la importancia de la transformación del modelo social, de las condiciones del campo y de sus relaciones con la globalización, no se plantea fortalecer la oferta educativa estatal pública, sino que la solución está en el uso de los MEF.

No se propone o se habla de la importancia de los enfoques agroecológicos o cuidado del campo y de los ecosistemas, no se menciona la agricultura familiar, sino que se habla de proyectos productivos en general, ¿cuáles? además de estos proyectos productivos, ¿acaso no se requieren también proyectos culturales, de recuperación de la memoria y de los saberes, proyectos deportivos y otros?

Sin la transformación de las formas de evaluar la calidad de la educación, si no hay cambios en los sistemas de

pruebas, al centrarse los procesos educativos en los proyectos productivos locales, los estudiantes y las instituciones educativas pueden seguir teniendo un bajo nivel en las pruebas en las que se basa la medición de calidad.

En este documento no se pone en cuestión la brecha digital, no se coloca en consideración la trayectoria lectora y capital cultural relacionado con la escuela urbana. En el documento se plantea que el analfabetismo se resuelve fácilmente con un programa nacional realizado por el MEN, pero no se da cuenta que no basta con enseñar a leer y a escribir como deletreo, sino que la lectura y la escritura requieren crear ambientes donde la lectura y escritura sean parte de la vida cotidiana y sea útil para la vida.

Este documento explica la política para la educación rural de los empresarios, tiene un diagnóstico y propone las estrategias de solución desde la visión de este sector social, la explicación ya la tienen: “baja formación de los maestros” (es culpa de los maestros, la política está bien, lo que pasa es que los maestros la aplican mal) (no aplican bien los MEF), la solución son los MEF en especial la Escuela Nueva. Se parte de un diagnóstico que se vuelve el diagnóstico, ¿acaso no hay otras lecturas de los problemas de la educación rural en el país?

Referencias bibliográficas

- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (1997). *La calidad de la educación y el logro de los planteles educativos*. Planeación y Desarrollo, 28(1), 47.
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). *Misión del Campo*. Bogotá: DNP. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Agriculturapecuarioforestal%20y%20pesca/TOMO%201.pdf>

- Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Imbernón, F. (s.f). *La profesión docente ante los desafíos del presente y del futuro*. Universidad de Barcelona.
- Martínez, S., Pertuz, M. y Ramírez, J (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Bogotá: Compartir y Fedesarrollo. <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del>
- MEN (2014). *Modelos Educativos Flexibles*. Introducción. Obtenido de <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-340087.html>
- Perfetti, M., Leal, S., & Arango, P. R. (2001). *Experiencias alternativas para la expansión del acceso a la educación secundaria para los jóvenes en las zonas rurales: el Sistema de Aprendizaje Tutorial (SAT) y el modelo de Posprimaria rural de Escuela Nueva*. Centro de Estudios Regionales Cafeteros y Empresariales - CRECE.
- Psacharopoulos. (1993). *Achievement evaluation of Colombia's Escuela Nueva: is multigrade the answer?* Comparative Education Review, 37(3).
- Ramírez, J. M., Delgado, M., Cavalli, G., & Perfetti, J. (2015). Impacto fiscal de las recomendaciones de la misión de transformación el campo. Bogotá.
- Ramírez, J. M., Martínez-Restrepo, S., Sabogal, A., Enríquez, E., & Rodríguez, V. (2013). *Propuesta para el diseño técnico y operativo del esquema de atención del programa Jóvenes en Acción (JeA) para la zona rural*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Ruiz, D. (2007). *La extraedad escolar*. Merida: Universidad de los Andes.

3.2. Educación rural y desarrollo humano

El texto de Serna y Patiño (2018) *Educación y desarrollo humano en los contextos rurales*, es un artículo de revisión de literatura, en algunos apartados lo autodenominan estado del arte. Los autores inician su escrito con una presentación de diferentes posturas frente a lo rural. Ellos consideran que frente a la ruralidad hay dos posiciones opuestas:

Una referida al poco desarrollo económico, bajo nivel educativo, escasos servicios de salud y precarias condiciones de vida de sus habitantes. La otra valoración es positiva, resaltándose aspectos como las costumbres y tradiciones de sus pobladores, la sana relación con el medio ambiente, la dedicación al trabajo y la familia (p. 190).

Luego, retoman a Hernández (2012) (citado por Serna y Patiño, 2018) el cual:

(...) señala un cambio profundo y radical frente a la ruralidad desde mediados o finales de los años noventa, donde se pasa de la agricultura familiar y tradicional al nuevo paradigma de la agroindustria, y estos cambios tecnológicos y productivos generan recomposiciones simbólicas e identitarias en las comunidades rurales (p. 191).

Así mismo, los autores afirman que:

(...) la población rural presenta una serie de vulnerabilidades que podemos evidenciar en los trabajos de diferentes autores. Por ejemplo... Las expectativas laborales y familiares, junto a la identidad de los jóvenes de los territorios rurales tienden a construirse sobre el imaginario de la ciudad, presentándose la migración de jóvenes habitantes de los territorios rurales (p. 191).

Se refieren a un trabajo de Alarcón (2010) quien plantea que los gobiernos liberales en el siglo XX en Colombia promovieron un proceso de modernización en el campo.

(...) se pretendía fomentar programas educativos que generaran nuevas prácticas agrícolas, nuevos hábitos sociales y una cultura ciudadana que permitiera salir del escaso desarrollo social a las comunidades rurales; aunque este proceso se vio frenado por la debilidad del Estado, por el peso de la tradición campesina y por la oposición de los terratenientes, los políticos locales y de la iglesia, que veían en riesgo su control sobre esta población particularmente campesina (p. 191).

Además, señalan que, ante las deficiencias, surgen programas como la Maestría en Educación Rural de Costa Rica y el programa Escuela Nueva de Colombia.

Serna y Patiño, 2018 mencionan un escrito de Vera Osse y Schiefelbein (2012) los cuales “plantean que el profesor rural debe tener conocimiento de la diversidad cultural y saber apreciar la cotidianidad en la cual se mueven sus estudiantes, rescatando los valores culturales del contexto” (p. 192).

Otro problema que señalan es la falta de pertinencia de los currículos:

Así mismo, Hernández (2004) manifiesta que la propuesta curricular no se adecúa a las características del entorno rural y aunque se desarrollan diversos proyectos orientados a su mejoramiento, los resultados siguen siendo inferiores a los que se obtienen en el área urbana (p. 192).

Mencionan un estudio del Ministerio de Educación y Corpoeducación, el cual afirma que: “los planes de educación rural sirven para hacer visible e incluir en el desarrollo nacional a la gente que vive y produce en la zona rural” (MinEducación y Corpoeducación, 2012, p. 192). Esta

referencia se contradice con lo que afirman más adelante en relación a la ausencia de políticas para la educación rural en Colombia.

Para demostrar la problemática de la educación rural en Colombia citan a Martínez, Pertuz y Ramírez (2016):

(...) señalan que el analfabetismo en la población de la zona rural de Colombia es del 12,5%, cuando el promedio nacional es de 3,3% y mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82% en las zonas urbanas, en las rurales es del 48%.

(...) para desarrollar el campo y reducir sus niveles de pobreza se debe mejorar la cobertura, la permanencia y la calidad de la educación que recibe nuestra población rural del país (p. 193).

Sería importante analizar la concepción que se tiene de desarrollo y de desarrollo del campo.

En seguida, Serna y Patiño se introducen en el tema de las nuevas ruralidades:

Baños (2013) expresa que desde los años noventa se propone una corriente sociológica para el sector rural conocida como La Nueva Ruralidad, la cual promueve la autonomía, la identidad, el territorio, la autogestión y la autodirección del progreso de las comunidades rurales. La Nueva Ruralidad plantea que existen otras estructuras productivas no capitalistas ni neoliberales que sí apuntan a la conservación del medio ambiente y al desarrollo de las comunidades rurales (p. 195).

No profundizan mucho acerca de la nueva ruralidad y la presentan como un hecho positivo de resistencia a la modernización de la agroindustria. Este concepto habría que profundizarlo, y es necesario considerar qué dicen otros estudios al respecto.

Serna y Patiño muestran los resultados de la aplicación de la Encuesta Mundial de Valores en Colombia, realizada por DNP (2015), “este informe revela que la presencia del conflicto armado en Colombia es una de las principales variables explicativas en la definición de las percepciones de seguridad de los colombianos y el desempeño económico del país” (p. 195).

Luego, pasan a otro asunto problemático de la educación rural en Colombia, la relación entre el nivel educativo de los padres y el rendimiento académico de los estudiantes:

De otro lado, Ruiz (2011) plantea la influencia que el nivel educativo y la profesión de los progenitores, además de la renta per cápita, pueden tener sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Para resolver esta influencia, Ruíz (2011) retoma el concepto de “habitus” de Pierre Bourdieu (p. 195).

Los autores señalan que la educación se ha deshumanizado, pero a pesar de esto, “el trabajo de Carro, Pereira y Santos (2007), quienes resaltan la importancia de la didáctica multigrado que pretende formar personas integrales en los contextos rurales” (p. 195).

Ya casi en la parte final del artículo en la discusión los autores plantean:

Nuestro estado del arte nos indica que no hay trabajos que interpreten el valor dado a la educación en el proceso del desarrollo humano en los contextos rurales, a partir de la identificación de las expectativas e intereses, en relación con el bienestar subjetivo de las personas.

(...) en nuestra investigación se incorporan supuestos básicos no tenidos en cuenta en otros estudios, como son: la importancia dada a la comunidad y el contexto educativo rural, donde no existen “indicadores de progreso educativo rural” que sean pertinentes para la cualificación del desarrollo

humano regional. No se tienen en cuenta aspectos teóricos de la comunidad como las tradiciones campesinas, el sistema de creencias y las identidades culturales.

Desde la revisión del estado del arte podemos notar que hay poco debate frente al sentido y finalidades de la educación (p. 196).

Serna y Patiño (2018) reconocen que no hay una política pública de educación rural, afirman que los modelos educativos centrados en la medición de datos cuantificables, son modelos que no tienen en cuenta la cultura, la historia y las condiciones sociales de los pobladores del campo y por esto expresan:

Se debe dar importancia a las relaciones sociales en la comunidad, a la experiencia de ser campesino, de los vínculos que establece con el medio ambiente y hasta la sensación subjetiva de felicidad. De este modo nuestro interés es definir indicadores educativos que se construyan desde las personas y las comunidades para medir su propio impacto (p. 197).

A esto le adiciona “que las comunidades rurales no cuentan con una Política Pública de Educación Rural, salvo los programas temporales de cada gobierno” (p. 197).

Los autores concluyen:

Desde el plano teórico podemos notar que se da un cambio de perspectiva de una educación por objetivos, con un enfoque determinista económico y político, para llegar ahora a una educación de acuerdo con las finalidades y expectativas antroposocio-culturales de las personas y su entorno y este es un enfoque de la apropiación simbólica y sociocultural de la educación en contexto de nueva ruralidad (p. 197).

Señalan que, ante la situación de la educación en la zona rural producida por la violencia, la pobreza, interrupciones

en los procesos educativos y falta de infraestructura, entre otros aspectos, se están dando unos cambios

(...) estos cambios son evidenciados en los giros del desarrollo humano hacia la autonomía, autoexpresión y elección individual. De este modo, la perspectiva Educación formal -Comunidad Ruralidad ayuda a resolver el interrogante sobre el valor de la educación en el desarrollo humano y social de las personas en las comunidades rurales (p. 198).

Desde el enfoque que los autores proponen para la educación rural, la educación debe vincularse con el desarrollo humano.

Es de resaltar en este escrito algunos elementos de la problemática de la educación rural en el país:

- La persistente desigualdad en la cobertura y permanencia de los estudiantes en relación con la educación urbana.
- El impacto de la violencia del país en el desarrollo y la educación rural.
- La inexistencia de unas políticas públicas para la educación rural
- La importancia de crear otros indicadores y otras formas de pensar el desarrollo para fortalecer la educación rural.

Para los autores este enfoque debe pensarse desde el desarrollo humano y requiere incluir:

- Cambios en la capacidad de elección de las personas.
- La capacidad de autoexpresión.
- La autonomía individual.
- La nueva institucionalidad democrática.

-
- La falta de pertinencia de los programas de educación rural.

Según los autores, la educación rural debe asumir las formas comunitarias de la vida campesina, tener en cuenta a las personas con sus expectativas de desarrollo económico, político y cultural, es decir realizar una educación de acuerdo con sus realidades.

Referencias bibliográficas

Baños, M. (2013). Nueva Ruralidad desde dos visiones de progreso rural Y Sustentabilidad: Economía Ambiental y Economía Ecológica. *Polis Revista Latinoamericana*, 34. Ruralidad y campesinado. <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-65682013000100012&script=sci>.

Carro, S., Pereira, I., Santos, L. (2007). *El Valor de la Educación Rural. Reflexiones sobre una experiencia en desarrollo*. Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (EPT /PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007. Buenos Aires,

Argentina. www.psico.edu.uy/sites/default/files/cursos/ps-educacional_el-valor.pdf

Departamento Nacional de Planeación. (2015). *Encuesta Mundial de Valores 1997-2012. Una mirada evolutiva de los resultados para Colombia*. https://www.academia.edu/9445572/Encuesta_Mundial_de_Valores_Colombia_Una_mirada_comparada_de_los_resultados_de_la_sexta_ola_de_medici%C3%B3n_2010-2012._Departamento_Nacional_de_Planeaci%C3%B3n_World_Values_Survey_Association

Hernández, R. (2004). *Estudio sobre la educación para la población rural en Honduras*. Proyecto FAO. Unesco 2004. https://www.unicef.org/honduras/Educacion_rural_honduras.pdf

- Hernández, V. (2012). *Agricultura, imaginarios y territorios: Revisando la dimensión familiar en el escenario agro-rural contemporáneo*. Voces en el Fenix. www.documentation.ird.fr/hor/fdi:010058921
- MINEDUCACIÓN Y CORPOEDUCACIÓN. (2012). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural*. Ministerio Educación Nacional. Corpoeducación. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-329722_archivo_pdf_Manual.pdf
- Martínez, S., Pertuz, M., y Ramírez, J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Compartir Palabra Maestra*. Alianza Compartir Fe desarrollo. <https://compartirpalabramaestra.org/.../la-situacion-dela-educacion-rural-en-colombia...>Mellado, M., y Chaucono, J. (2015, septiembre-diciembre).
- Ruiz, J. (2011). Rendimiento académico y ambiente social. *Revista Política y Sociedad*, 48 (1). 155-174. Universidad Complutense de Madrid. revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/download/poso1111130155a/21465
- Serna, J.M., y Patiño, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas III* (12), 189-200III (12), 189-200. Universidad Santo Tomás. Seccional Bucaramanga. Departamento de Humanidades
- Vera, D., Osses, S., y Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*. 38 (1). Valdivia. www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000100018

3.3. Educación rural antecedentes (Programa de Educación Rural Fase I y II) y el “Postconflicto”

En el artículo “Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto”, escrito por Andrea Parra, Jairo Mateus, y Zullybeth Mora (2018), se hace un recorrido sobre la implementación del Programa de Educación Rural Fase I y II del Ministerio de Educación Nacional, realizado con apoyo del Banco Mundial entre los años 2002 y 2015.

Los autores realizan un análisis sobre aspectos pedagógicos, institucionales, y se plantean algunos aciertos y oportunidades de mejoramiento para tener en cuenta en los nuevos planes para la educación rural en relación a los acuerdos de paz.

La primera parte del documento presenta el Programa de Educación Rural (PER), fase I, ejecutada entre 2002 y 2006, y posteriormente, la fase II, entre 2008 y 2015. Luego se hace una descripción y análisis general del Plan Especial de Educación Rural (PEER), construido en relación a los acuerdos. Finalmente, se exponen los aciertos y oportunidades para la actual educación rural en Colombia.

Los autores basados en Perfetti (2003) afirman:

En el año 2000 el MEN da inicio al PER que, en un proceso originalmente pactado a diez años, buscaba mejorar las condiciones de cobertura y calidad del servicio educativo en las zonas rurales del país, el fortalecimiento de la gestión y planificación de las entidades territoriales, y el mejoramiento de la capacidad del MEN para administrar y liderar la educación rural nacional (Parra, Mateus, y Mora, 2018, p. 54).

Andrea Parra, Jairo Mateus, y Zullybeth Mora realizan un análisis del Manual Operativo del Préstamo del Banco Mundial con el que se financió la mitad del programa:

(...) la lectura del *Manual Operativo del Acuerdo de Préstamo* deja entrever en los postulados operativos para su implementación, los imaginarios de desarrollo del gobierno de turno que derivan en una lógica de ruralidad y educación centrada en el acceso a la escolaridad.

(...) más de 60 % de las acciones estaban asociadas al fortalecimiento de las sedes educativas a través del acceso al servicio y la calidad de la educación, a partir de la creación e implementación de distintos modelos educativos flexibles (MEF), como propuesta alternativa a la educación regular (p. 54).

Después de estos análisis de la fase I del PER, en el escrito se hace una presentación de la segunda fase que comenzó en el 2008 denominado formalmente “Programa de fortalecimiento de la cobertura con calidad para el Sector Educativo Rural, Per fase II”, y culminó en diciembre de 2015.

Los autores del artículo resaltan algunos cambios en la fase II del PER:

El PER fase II diseñó y extendió con las secretarías de Educación unos lineamientos para la formulación, gestión y monitoreo de planes de educación rural, intentando que desde las secretarías se fortaleciera una concepción de la ruralidad como territorio estratégico para el desarrollo y ejecución de la inversión pública. El instrumento pretendía también brindar herramientas a los territorios para hacer una lectura de contexto que permitiera cualificar la toma de decisiones por parte de las entidades territoriales respecto las nociones, prácticas y retos sobre la relación entre ruralidad y educación (p. 57).

En la fase II en su segundo componente:

(...) se buscaba fortalecer las capacidades pedagógicas de docentes, directivos docentes y Escuelas Normales Superiores (ENS), para desarrollar una mejor comprensión de las necesidades educativas de las zonas rurales. El ejercicio se concentró en profundizar en el rendimiento escolar y los resultados de aprendizaje de los estudiantes, a través de ejercicios de acompañamiento situado a docentes y directivos, cualificación de los MEF. Es importante resaltar que, dentro de este componente, el programa contó con el desarrollo de una línea de trabajo asociada a la promoción de la educación propia de los pueblos indígenas y afrodescendientes, a partir del apoyo para la construcción de modelos pedagógicos por parte de las comunidades (pp. 57-58).

En esta fase II se realizaron 9 investigaciones: sobre los MEF, sobre las guías de aprendizaje, las áreas de aprendizaje entre otros temas.

En el escrito se plantea que en esta fase presenta una concepción de lo rural orientada por el DANE, según la cual lo rural es todo lo que es diferente a la cabecera municipal. “La concepción de lo rural para la toma de decisiones fue la de cabecera-resto” (p. 58).

En el artículo se plasma un balance general del PER así: “(...) la educación rural deambuló entre los lugares comunes de acceso y calidad educativa, y no logró mayor desarrollo conceptual y metodológico respecto a las lógicas propias de los territorios rurales” (p. 60).

Esta reflexión es importante, porque deja ver que no hay políticas educativas específicas para la educación rural, o estas se ven subsumidas en la política educativa general de educación, centrada en el aumento de cobertura y mejora de calidad.

Luego de este análisis del PER, los autores se dirigen a presentar algunas reflexiones sobre de las políticas de educación rural que han resultado de los acuerdos de paz de La Habana y la Misión Rural.

El MEN asume la tarea de empezar a consolidar lo que denominó el Plan Especial de Educación Rural (peer), que se plantea desde el reconocimiento de las brechas entre lo urbano y lo rural, y la necesidad de promover estrategias pertinentes para resolver los problemas de permanencia, calidad, acceso y cobertura de los habitantes del campo.

La propuesta nace en el marco de una apuesta por la equidad y la justicia social en el país. El MEN abre la discusión sobre los ejes del plan con organizaciones de la sociedad civil (p. 60).

Andrea Parra, Jairo Mateus, y Zullybeth Mora exponen las dimensiones que sirven de base para la elaboración del PEER: ambiente escolar y bienestar, infraestructura y dotación, pedagógico y académico, docentes y directivos docentes, y administrativa.

En síntesis, en este artículo se esbozan y analizan una serie de problemas de la ER: no hay política pública para la ER, los PER adolecen de una conceptualización sobre la ruralidad y la ER, no hay un modelo de gestión que fortalezca las capacidades locales, las políticas de ER deben ir más allá de la aplicación de los MEF; por tanto, las propuestas de solución no pueden hacer más de lo mismo, se requiere fortalecer el diálogo con las comunidades reales y con las comunidades educativas.

Referencias bibliográficas

Ministerio de Educación Nacional y Corporación para el Desarrollo de la Educación (Corpoeducación) (2012). *Manual*

para la formulación de planes y ejecución de planes de educación rural: calidad y equidad para la población de la zona rural. Bogotá.

Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. En *Nodos y Nudos*, 6(45), 50-63.

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. En *Food and Agriculture Organization, Educación para la población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 164-216). Viale delle Terme di Caracalla: FAO.

Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A. (2007). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. Documento cede. Bogotá: Universidad de los Andes.

3.4. La educación rural, “el problema no es apenas la conectividad”

(Arias, 2020) en el artículo “La educación rural: el problema no es apenas la conectividad”, publicado en *razonpublica.com* inicia mostrando las deficiencias de la conectividad en las zonas rurales de Colombia, “El DANE encontró que para 2019 el 74% de la población rural carecía de acceso al internet. Si hablamos de conectividad, el país tiene una gran deuda con el sector rural” (párr. 3).

Según el autor, esta brecha digital crea una desigualdad e injusticia que dificulta los procesos educativos en las zonas rurales. Arias hace un análisis de la situación del agro en Colombia de donde deriva la situación de la educación rural:

Hoy el agro se caracteriza por las pérdidas en productos que tienen baja rentabilidad, por sus altos costos de producción y el escaso mercado dentro del país, pues debe competir con las importaciones de alimentos que aumentan día a día. Siendo así, ¿para qué enseñar el funcionamiento del agro en las escuelas rurales? (párr. 10).

En este análisis, las condiciones del campo en Colombia inciden en las problemáticas de la educación rural, “la pobreza y marginalidad de la población campesina, así como las precarias condiciones de las escuelas rurales, aceleran la migración de jóvenes a la ciudad, en búsqueda de oportunidades para mejorar sus condiciones de vida” (párr. 12).

Según Arias,

Este problema se ve reforzado por el horizonte urbano de la educación en general. Los contenidos, las metodologías y la formación de los maestros se dirigen a un proyecto de

urbanización que, en contextos rurales, abre la brecha entre escuela y comunidad (párr. 13).

La educación rural se realiza desde una perspectiva urbana, por esto:

Urge buscar maneras de vincular adecuadamente el agro con los proyectos educativos y dejar de lado aquellas propuestas que favorecen más a la industria y al mercado que a los estudiantes. Esto implicaría un cambio drástico en el currículo en las escuelas rurales, así como una inversión de recursos económicos que permita la reforma (párr. 12).

El autor plantea que para mejorar la educación rural se requiere una política agraria que mejore las condiciones de vida de los campesinos “los jóvenes campesinos tendrían una motivación más sólida para dedicarse al agro. Además, verían en sus escuelas un proyecto de vida con sentido, contrariamente a lo que hoy se vive en las escuelas rurales” (párr. 14).

Además, Arias propone “evaluar detenidamente la pertinencia de los programas de cobertura para educación rural que desde mitad del siglo pasado aparecieron como fórmula para garantizar la educación a lo largo y ancho del país” (párr. 15). “Aunque tales programas han hecho su parte, no podemos esperar que sean la única apuesta del Ministerio de Educación para enfrentar las actuales dificultades” (párr. 16).

El profesor Arias se pregunta si el asunto de la escuela rural es un asunto de ¿economía o pedagogía?

En el artículo se insiste en que se requiere una política agraria, se necesita fortalecer la inversión del Estado,

Como la agricultura no es considerada como prioritaria, el sector no recibe los recursos que le permitan actuar frente al

desempleo, la informalidad laboral o, yendo más lejos, contemplar la creación de una universidad rural. Se sigue promoviendo la idea de la ciudad como el modelo de desarrollo ideal.

Cuando se da a conocer el crecimiento del PIB en el sector rural, se mencionan la exportación de carne y de productos como el azúcar y el aceite de palma, que pertenecen a las mega industrias nacionales. ¿Esa es la economía que vincula a los pobladores rurales? ¿Cuál es el lugar que ocupan los campesinos, los afros, los indígenas y los pescadores? (párr. 17-18).

La reflexión realizada en este artículo resalta la necesidad de hacer cambios en las políticas para el agro en Colombia para poder mejorar la educación rural, cuestiona el modelo de desarrollo vigente en Colombia, en este sentido, se requieren hacer cambios económicos sociales estructurales; pero también se considera asumir el reto de hacer transformaciones en los currículos y procesos educativos, se enfatiza en programas que tengan en cuenta los contextos particulares de las personas del campo (campesinos, afros, e indígenas) y que retomen sus saberes y experiencias.

Referencias bibliográficas

Arias, J (2020). La educación rural: el problema no es apenas la conectividad. En *Razón Pública*. 29 de junio <https://razonpublica.com/la-educacion-rural-problema-no-ape-nas-la-conectividad/>

3.5. La educación rural, el arraigo al territorio, las culturas campesinas y las vías alternas al desarrollo

La tesis (investigación) “Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio” elaborada por María Cristina Pineda y Doris Elena Suaza (2017) tuvo como objetivo revisar algunas experiencias educativas que ha desarrollado la Corporación CEAM para analizarlas en torno a conceptos como la identidad cultural y el arraigo al territorio”. Las investigadoras se formularon como pregunta de investigación: “¿Cuáles deberían ser los componentes y los elementos necesarios para recrear un programa de educación en el contexto rural del Oriente Antioqueño que sea pertinente, transformador y que promueva la revitalización identitaria y el arraigo territorial?”.

En esta investigación se realiza una reflexión crítica sobre las maneras y modelos que se han dado en la educación en el medio rural para las familias campesinas. Se “interrogan maneras de educación rural que han generado procesos modernizantes y globalizadores que tienden a generar el éxodo de los rurales hacia lo urbano y a asumir otras formas de vida, propiciando la pérdida de valoración por lo propio” (p. 4).

Las autoras de la tesis realizan una serie de reflexiones sobre la educación en el medio rural:

Las reflexiones elaboradas nos mostraron que sigue siendo la educación un elemento transformador de las sociedades hacia el modelo de desarrollo capitalista vigente en el cual poco se reflexiona por las identidades propias y más bien opta por homogenizar modos de vida que llevan a transformaciones

culturales que casi siempre terminan en la pérdida de la identidad propia y en la enajenación del ser. Sin embargo, entendemos que la educación es sólo uno de los elementos, más no el único, por lo tanto, las transformaciones educativas no son suficientes, pero son un camino hacia la construcción de pensamientos, reflexiones y cuestionamientos que están movilizando constantemente a los seres hacia sus propias transformaciones (Pineda y Suaza, 2017, p. 5).

Consideran urgente realizar una educación diferente:

Surge entonces la necesidad de proponer un proceso educativo contextualizado y construido conjuntamente con las comunidades que promueva alternativas al desarrollo desde una mirada local, permitiendo la participación comunitaria, reconociendo y valorando la identidad cultural (Pineda y Suaza, 2017, p. 10).

Parten de un análisis del contexto rural del Oriente Antioqueño: para ellas, la implementación de la Revolución Verde, afectó de manera considerable la Agricultura Familiar Campesina, en tanto la hizo dependiente de externalidades como las semillas importadas, los insumos de síntesis química y las técnicas que poco a poco fueron haciendo de esta actividad una forma de vida insostenible ambiental, social y económicamente.

Las investigadoras consideran imprescindible generar nuevas formas de producción en el campo y nuevas formas de vivir en él, y para esto la educación podría jugar un papel central.

Pineda y Suaza (2017) buscan relacionar las formas de producción en el campo con las propuestas educativas,

(...) que consideren la búsqueda de objetivos más amplios que los horizontes económicos y productivos, revitalizando la cultura, la identidad, los lazos de solidaridad y de respeto,

adaptada al contexto y que responda a las necesidades y sueños de las poblaciones rurales (p. 11).

Así, según lo planteado en esta tesis, la educación debería contribuir a

(...) motivar el arraigo de la población campesina, con la construcción de una economía local diversificada, con formas de producción alimentaria sustentable, y con tejidos sociales densos, organizados, articulados y solidarios. Es factible construir ese imaginario de ruralidad, basado en la confianza y en la interdependencia de esfuerzos y voluntades (p. 11).

En esta tesis las investigadoras relievan la necesidad de hacer análisis y propuestas desde perspectivas críticas y decoloniales:

En este sentido, consideramos que la educación debe ser abordada desde una mirada crítica, ya no se necesitan más escuelas hegemónicas dominadoras del pensamiento y de la acción. Bajo la visión dominante, los conceptos: modernidad, desarrollo rural y progreso, no son más que la continua destrucción del modo campesino y su sustitución por el modelo agroindustrial, con todas las consecuencias ecológicas, sociales y culturales que conlleva.

Es indispensable otorgar a los campesinos, sus organizaciones y comunidades, la oportunidad de reflexionar sobre su propia realidad, contextualizarla, evolucionar partiendo de su propio aprendizaje, expresar sus realidades más profundas, y hacer uso de su creatividad y talento (p. 12).

Las autoras parten de asumir los planteamientos de la Educación Popular, porque:

Es así como vemos en la educación popular una mirada que reconoce a los sujetos desde otra perspectiva, donde la

resistencia es una posibilidad. La resistencia “como ese nuevo campo de fuerza que emerge por los conflictos que se generan” (Mejía, 2011, p. 75). La educación popular es:

(...) Una concepción educativa que tiene sus prácticas, conceptualizaciones, pedagogías y metodologías, mediante las cuales hacen vigente su propuesta de indignación ética frente al capitalismo actual y hace una propuesta de emancipación y de transformación de esta sociedad para construir una más humana y justa desde los procesos educativos, mediante los cuales realizan su trabajo en la sociedad (Mejía, 2011, p. 82, citado por Pineda y Suaza, 2017, p. 12).

Según Pineda y Suaza (2017) los problemas de la educación rural se derivan del modelo de desarrollo impuesto en el campo:

(...) frente al modelo de modernización del campo implementado desde los años 50’s del siglo XX, enfrenta tres procesos correlacionados: 1) los procesos educativos desarrollados en la región, cuyas características han sido señaladas por su poca pertinencia y su descontextualización con las maneras de vida rural, más claramente enfocados en una idea de lo urbano, donde la ruralidad se ve como un modo de vida atrasado; 2) la poca oferta de procesos de formación e investigación centrada en la gente del campo; y 3) un modelo de desarrollo que consolida el sistema de producción convencional a pesar de que las consecuencias han sido la expulsión de los campesinos del territorio. Esto se explica toda vez que dicho sistema ha demostrado ser insostenible económicamente, ha deteriorado la base de recursos naturales haciendo que la agricultura sea inviable en el tiempo, llevando a la quiebra a muchos campesinos y a una vida que apenas logra la subsistencia para quienes tienen el valor de (p. 13).

Pineda y Suaza (2017) expresan que se han realizado “acciones educativas para el campo, sin el campesino”, desde una lectura crítica de la educación reconocen que esta “ha sido un modo de intervención en consonancia con un ideal de homogeneización de las sociedades, donde el modo de vida europeo occidental se considera el lugar orientador y deseable”. La escuela se implantó en nuestro país como una forma de modernizar y homogenizar a la población:

Esta forma de instalarse de manera homogeneizante se expresa particularmente en la educación para las poblaciones nombradas como rurales, donde poco ha sido el interés en conocer, respetar, valorar, conservar las maneras de vivir en la ruralidad; no se le ha otorgado un lugar a la diversidad, por el contrario, se ha promovido la desaparición de toda población que se distancie del sistema establecido y se han estandarizado tanto los sistemas culturales, como los sistemas de producción ancestral (p. 16).

De esta forma se ha consolidado e impuesto un tipo de educación rural:

(...) en función de consolidar el modo de transformación de la vida campesina, hacia la modernización, en primer lugar en la educación rural formal y en segundo lugar en la educación rural no formal bajo su forma de extensionismo, donde está prefigurada la imagen de ausencia de conocimiento de la vida campesina y por lo tanto, una manera de actuar donde la búsqueda de transformación se enfoca desde un lugar de carencia, para llevar a un proceso de mejor estar, asociado con otras formas de vivir, como las urbanas (p. 17).

Las investigadoras exponen cómo el modelo de desarrollo ha impuesto “formas ajenas de producción y de consumo a las comunidades rurales, forzando a las familias a redefinir lo que les ha sido propio, lo que está generando

la privación del sujeto campesino de sus raíces culturales” (Pineda y Suaza, 2017, p. 20).

Este análisis lo complementan con las ideas de Escobar (1998):

El desarrollo es un proyecto tanto económico (capitalista e imperial) como cultural. Es cultural en dos sentidos: surge de la experiencia particular de la modernidad europea; y subordina a las demás culturas y conocimientos, las cuales pretenden transformar bajo principios occidentales. El desarrollo privilegia el crecimiento económico, la explotación de recursos naturales, la lógica del mercado y la búsqueda de satisfacción material e individual por sobre cualquier otra meta (Citado por Pineda y Suaza, 2017, p. 20).

Son críticas con los procesos educativos rurales:

(...) las acciones educativas formales y no formales, se imbricaron como aliadas al modelo de desarrollo propuesto, el resultado es la promoción de prácticas y discursos que, en lugar de generar arraigo y alternativas de permanencia de la población campesina hacia el territorio y la forma de vida rural, dejan como consecuencia que los campesinos mantengan un deseo constante de abandonar el campo (Pineda y Suaza, p. 22).

Este imaginario desvaloriza al campesinado,

(...) y “esas formas de entender y representar a los actores sociales rurales, han generado visiones, conceptos, pensamientos, ideas e imágenes, incluso un lenguaje de referencia en este juego, se invisibiliza al campesinado, es decir, no se le reconoce, al estimarse que no tiene la fuerza suficiente para representarse por sí mismo” (Salgado, 2002, p. 6) (citado por Pineda y Suaza, 2017, p. 23).

Las autoras retoman el estudio que hizo el PNUD en 2011 y que denominó “Colombia Rural Razones para la Esperanza”, según este trabajo Colombia es más rural de lo que se pensaba. Citan el documento del PNUD:

Los gobiernos han mantenido una visión tradicional de lo rural que no tiene en cuenta sus interacciones con lo urbano ni las complejidades del territorio. Esto se expresa, por ejemplo, en las estadísticas nacionales. El DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística) tiene tres grandes categorías para reflejar los tamaños de las aglomeraciones poblacionales: “cabecera”, “centro poblado” y “rural disperso”. Los centros poblados y el rural disperso conforman la categoría “resto”, la cual ha sido tradicionalmente identificada como “lo rural”, mientras que la cabecera se identifica como “lo urbano”. Este es el origen de la conocida aseveración de que el 75% de la población del país es urbana, mientras que el 25% restante rural (PNUD, 2011, p. 56) (Citado por Pineda y Suaza, 2017).

Pineda y Suaza (2017) recalcan entonces que al campesinado se le ha desvalorizado, no se le reconocen sus saberes, sus aportes:

Las consecuencias que a nombre del desarrollo se han presentado, inciden en la realidad de las comunidades rurales, al desconsiderar sus recursos, particularmente sus talentos, sus saberes, sus tiempos, sus soportes culturales, sus modos de ser. Se debilita así, la integración social, la capacidad creativa para auto-organizarse y vivir en el lugar. “El imaginario del campesinado pobre y atrasado se enfrenta al del agente rural moderno y de espíritu empresarial, de modo que se opone la cultura campesina a la cultura moderna, la identidad campesina a la identidad occidental globalizada” (Salgado, 2002, p.10) (Citado por Pineda y Suaza, 2017, p. 25).

Consideran que esta es una de las razones que está expulsando a las comunidades campesinas de su territorio,

(...) no hay condiciones que favorezcan el deseo de permanecer en el campo, de sentirse orgulloso de ser del campo, de ver en el campo una opción de vida digna, generando así, el éxodo de la población y el desarraigo por su identidad (Pineda y Suaza, 2017, p. 25).

Para concluir su problematización investigativa Pineda y Suaza, 2017, resaltan:

Tres asuntos nodales de nuestro problema de investigación, hemos mencionado hasta aquí: 1) una crítica a la educación como modo de homogenización que niega las formas propias de existencia campesina, 2) una revisión al modelo de desarrollo rural que, al modernizar las maneras de producción en el campo, silencia las formas de vida campesina y sus maneras propias de habitar, y 3) la afectación que provocan ambos procesos como generadores de desarraigo simbólico y territorial (p. 25).

La relación entre estos tres factores, nos aportan una visión más compleja de la educación rural en Colombia, una educación que rechaza elementos centrales de las culturas campesinas, desconoce los saberes campesinos, un modelo económico que desestructura la vida campesina, unos imaginarios colonizadores y desvalorizadores de la vida y cultura campesina y la interrelación de estos, aumentan el desarraigo simbólico y territorial del campesino.

Las autoras de la tesis citan un estudio de la Subgerencia De Tierras (2013) basada en autores como Nieto Ortiz P, Piña Rivera, Rivera, Shanin, Teodor. Las investigadoras plantean que algunos aspectos de la cultura campesina tienen sus raíces y herencia en lo indígena, esta afirmación la consideran vital porque así se puede

(...) reconocer esa historia que se nos ha negado y a su vez, lograr recuperar y revalorizar lo que es nuestro, lo ancestral que aún pervive en la vida cotidiana. Lo anterior como un elemento de descolonización, de posibilidades de comprender el territorio desde otro punto de vista, de generar mayor arraigo y amor por lo propio, de resignificar la identidad (pp. 93-94).

Las autoras con base en Subgerencia de Tierras Rurales (2013) visualizan al campesino como un cuidador de la tierra, debido a su relación con ésta, pues la tierra es un bien simbólico para la familia campesina, más que un medio de producción.

Con relación a una dimensión organizacional, como se menciona en Subgerencia de Tierras Rurales, (2013)

(...) la organización campesina está ligada básicamente a su núcleo familiar y las relaciones solidarias y comunitarias entre los vecinos. En cuanto a organizaciones comunitarias se menciona de una gran heterogeneidad en las organizaciones y se hace énfasis en los movimientos campesinos en la lucha por el acceso a tierras y por el reconocimiento de sus derechos (p. 94).

Las concepciones sobre el campesinado en cuanto a su cultura, el cuidado ambiental de la tierra, sus aspectos organizacionales tales como la importancia de la familia y la vida comunitaria son necesarios tenerlos en cuenta para la construcción de propuestas educativas.

Al final del trabajo, las autoras afirman que la educación es muy importante para realizar cambios sociales y culturales, pero que por sí sola no logra transformaciones, esta se debe acompañar de otros procesos ambientales, políticos y sociales.

Las investigadoras analizan y reflexionan sobre su experiencia educativa y son conscientes que siguen siendo prácticas hegemónicas que perpetúan el colonialismo, Necesitamos primero descolonizar nuestra subjetividad, nuestro pensamiento, nuestra forma de vida; para posteriormente construir un proceso formativo dignificador, intercultural, transformador. Debemos descolonizar nuestro quehacer como corporación, desde los procesos formativos, pero también desde los proyectos que gestionamos para el buen vivir (p. 216).

Referencias bibliográficas

- Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: Construcción y Deconstrucción del Desarrollo*. Bogotá: Normal.
- González, J. M. (2001). Una aproximación al estudio de la transformación ecológica del paisaje rural colombiano: 1850-1990. En *Naturaleza en disputa. Ensayos de Historia Ambiental de Colombia 1850-1995*. Bogotá: German Palacio Castañeda.
- Pineda, M y Suaza, D, (2017). *Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación Maestría en Educación línea pedagogía y diversidad cultural cohorte especial Madre Tierra.
- PNUD. (2011). *Colombia Rural, Razones para la Esperanza*. Bogotá: INDH PNUD.
- Salgado Aramendez, C. (2002). *Los Campesinos Imaginados* (Vol. 6). Bogotá: ILSA - Instituto Latinoamericano de Servicios Legales.
- Subgerencia de Tierras Rurales del Ministerio de Agricultura de Colombia (2013). *Análisis de diferentes Concepciones*

Teóricas del Campesino y sus formas de Organización.
<http://www.misionrural.net/articulos/3.%20Campesinado.pdf>

3.6. Síntesis del análisis de documentos que tratan sobre la situación de la educación rural en Colombia

En la revisión documental sobre la situación de la educación rural en Colombia, podemos decir que se encuentran tres tendencias o posiciones diferentes: a) La educación rural para el desarrollo (desarrollismo) del campo, llevar la educación urbana al campo (débil ajuste al desarrollo agro industrial. los modelos educativos flexibles e inversión ayudarán a reducir la brecha educación urbana rural); b) Educación rural y desarrollo humano (poca articulación con el desarrollo humano, modelos y políticas que incluyan indicadores de desarrollo humano); y, c) La educación rural, el arraigo al territorio, las culturas campesinas y las vías alternas al desarrollo (de la imposición de un modelo de desarrollo y educativo de una educación homogenizante, impuesta y desarrollista a una educación crítica, descolonizadora e intercultural).

- a. La educación rural para el desarrollo (desarrollismo) del campo, llevar la educación urbana al campo (débil ajuste al desarrollo agro industrial. los modelos educativos flexibles e inversión ayudarán a reducir la brecha educación urbana rural), esta posición se expresa en el artículo de Martínez-Restrepo, Pertuz y Ramírez (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. En qué consiste la crisis, el problema de la educación rural (diagnóstico o problemática), según esta tendencia:

Esta posición reconoce la grave situación de la educación rural, tanto a nivel de la baja cobertura, la repitencia, deserción, como en relación a la calidad educativa vista en relación a las medidas de las pruebas estandarizadas (tanto las realizadas en el país como las externas).

La baja matrícula en la educación básica secundaria y las bajas tasas de graduación de la educación media o bachillerato, lo que refleja altas tasas de deserción. 2. Brechas en la calidad educativa, lo que se evidencia en el bajo rendimiento académico de los estudiantes y en las brechas entre los pobladores rurales y urbanos. 3. Una alta extraedad de los estudiantes en las zonas rurales y bajos niveles educativos. 4. Reducido acceso a la educación superior y altas tasas de deserción. (Ruiz, 2007) (p. 5).

En esta posición se señalan como causas de las problemáticas de la educación rural las siguientes:

La alta tasa de deserción en la educación básica secundaria puede estar relacionada con el trabajo infantil que en las zonas rurales. Mayores costos de la educación en la ruralidad. La deserción escolar también plantea el tema de la pertinencia educativa. Una educación que no establece vínculos con proyectos productivos rurales, y que no desarrolla los componentes de formación para el trabajo (pp. 5-6).

(...) las brechas de calidad entre lo urbano y lo rural se explican por la falta de preparación y/o formación de los docentes rurales (p. 6).

Propuestas de solución a la problemática:

(...) la promoción de Modelos Educativos Flexibles apropiados a los tipos de ruralidad. Educación pertinente basada en proyectos productivos. El modelo educativo flexible Escuela Nueva es el más reconocido (p. 6).

Se propone mejorar la formación de los maestros que trabajen en la ruralidad, aumentar la inversión en la educación rural, mejorar la infraestructura de las escuelas, resolver el problema del transporte escolar.

Para esta tendencia falta cerrar la brecha urbana rural, llevar la educación de la ciudad al campo, llevar el desarrollo al campo. Se trata de llevar la cultura al campo, se busca mejorar lo poco que se ha hecho hasta ahora, hacer más de lo mismo, pero ahora con una forma más eficaz que serían los Modelos Educativos Flexibles contratados por el Estado. Para esta posición el aumento de la cobertura y la mejora de la calidad de la educación pensada como mejora de los resultados en las pruebas, llevará el desarrollo al campo.

- b. Educación rural y desarrollo humano (poca articulación con el desarrollo humano, modelos y políticas que incluyan indicadores de desarrollo humano), esta perspectiva se manifiesta en el artículo de Serna y Patiño (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. En *Revista Temas III* (12), 189-200 III (12), 189-200.

¿En qué consiste la crisis, el problema de la educación rural (diagnóstico o problemática) según esta tendencia? se realiza de esta forma el análisis de la situación:

(...) la propuesta curricular no se adecúa a las características del entorno rural, los resultados siguen siendo inferiores a los que se obtienen en el área urbana. (p. 192)

(...) para desarrollar el campo y reducir sus niveles de pobreza se debe mejorar la cobertura, la permanencia y la calidad de la educación (p. 193) (igual o similar a la anterior posición).

La Nueva Ruralidad reconoce otras estructuras productivas no capitalistas que apuntan a la conservación del

medio ambiente y al desarrollo de las comunidades rurales (p. 195).

La presencia del conflicto armado en Colombia (p. 195) ha hecho difícil que se desarrolle la educación rural.

No hay una política de educación rural. Falta crear unos indicadores de desarrollo humano que incluyan la educación rural. Entre las causas de las problemáticas de la educación rural se señalan:

El paso de la agricultura familiar y tradicional a la agroindustria lo que ha afectado el campo y a los campesinos.

No se articula la educación al proceso del desarrollo humano en los contextos rurales, a partir de la identificación de las expectativas e intereses, en relación con el bienestar subjetivo de las personas. No se le ha dado importancia a la comunidad y al contexto educativo rural, no existen “indicadores de progreso educativo rural” que sean pertinentes para la cualificación del desarrollo humano regional. No se tienen en cuenta aspectos como la comunidad, las tradiciones campesinas, el sistema de creencias y las identidades culturales.

Un factor que afecta a la educación rural es el bajo nivel educativo de los padres.

Propuestas de solución a la problemática:

Se requiere una política educativa que aporte al desarrollo humano, que tengan en cuenta la cultura, la historia y las condiciones sociales de los pobladores del campo. Se debe dar importancia a las relaciones sociales en la comunidad, a la experiencia de ser campesino, de los vínculos que establece con el medio ambiente y hasta la sensación subjetiva de felicidad. De este modo nuestro interés es definir indicadores educativos que se

construyan desde las personas y las comunidades para medir su propio impacto (p. 197).

Esta posición propone pasar de una educación por objetivos, con un enfoque determinista económico y político, para llegar ahora a una educación de acuerdo con las finalidades y expectativas antro-po-socio-culturales de las personas y su entorno. Lo que sería un enfoque de la apropiación simbólica y sociocultural de la educación en contexto de nueva ruralidad... estos cambios son evidenciados en los giros del desarrollo humano hacia la autonomía, autoexpresión y elección individual. De este modo, la perspectiva es hacer vínculos entre la educación formal y la comunidad rural. En esta perspectiva, consideran muy importante el modelo de Escuela Nueva.

Con esta posición se busca hacer más humano el desarrollo del campo, crear una política para la educación rural, tener en cuenta lo comunitario de la vida de los campesinos.

- c. La educación rural, el arraigo al territorio, las culturas campesinas y las vías alternas al desarrollo (de la imposición de un modelo de desarrollo y educativo de una educación homogenizante, impuesta y desarrollista a una educación crítica, decolonizadora e intercultural), esta visión se desarrolla en la tesis de Pineda y Suaza (2017). *Una reflexión crítica de la educación rural desde la experiencia propia, hacia un proceso que promueva la resignificación de la identidad campesina y el arraigo al territorio.*

¿En qué consiste la crisis, el problema de la educación rural (diagnóstico o problemática), según esta tendencia?:

Según esta posición, la educación rural que se ha realizado en Colombia sirve para la modernización desarrollista y la globalización, contribuye al éxodo campesino,

homogeniza modelos de vida, genera pérdida de identidad. Es la imposición de la escuela urbana en el campo (p. 4).

Bajo la visión dominante, los conceptos: modernidad, desarrollo rural y progreso, no son más que la continua destrucción del modo campesino y su sustitución por el modelo agroindustrial, con todas las consecuencias ecológicas, sociales y culturales que conlleva (p. 12).

Se señalan como causas de la problemática de la educación rural las siguientes:

La educación se ha centrado en la búsqueda de objetivos determinados por los horizontes económicos y productivos, olvidando la cultura, la identidad, los lazos de solidaridad de los campesinos e indígenas.

Los problemas de la educación rural se derivan del modelo de desarrollo impuesto en el campo. Por increíble que parezca en los planes y programas no hay un concepto claro sobre el campesinado que permita entender a qué tipo de sujeto social se refiere y, en consecuencia, poder estimar si las políticas definidas serán útiles para los propósitos enunciados. El modelo de desarrollo ha impuesto "formas ajenas de producción y de consumo a las comunidades rurales, forzando a las familias a redefinir lo que les ha sido propio, lo que está generando la privación del sujeto campesino de sus raíces culturales" (Pineda y Suaza, 2017, p. 20).

Las autoras agregan:

Tres asuntos nodales, hemos mencionado hasta aquí: 1) una crítica a la educación como modo de homogenización que niega las formas propias de existencia campesina, 2) una revisión al modelo de desarrollo rural que, al modernizar las maneras de producción en el campo, silencia las formas de vida campesina y sus maneras

propias de habitar, y 3) la afectación que provocan ambos procesos como generadores de desarraigo simbólico y territorial (p. 25).



4. Análisis de políticas de educación rural, análisis de políticas de educación superior rural

4.1 Presentación y análisis del documento de política el campo colombiano: un camino hacia el bienestar y la paz misión para la transformación del campo (Departamento Nacional de Planeación, 2015)

La Misión para la Transformación del Campo, liderada por el Departamento de Planeación Nacional (DNP) y la Presidencia de la República, es una apuesta por la gestión del cambio en el campo colombiano a través de la formulación de políticas públicas que buscan disminuir las brechas existentes entre la ruralidad y lo urbano. El informe final de la Misión fue presentado en diciembre de 2015 por el Consejo Directivo del proyecto, dando a conocer una visión general de la situación del campo y una serie de estrategias para el diseño de planes de acción para su intervención.

1. Marco conceptual

Parte de y expresa la deuda que se ha tenido con el campo y el mundo rural teniendo en cuenta las diferencias entre el desarrollo urbano y rural, además del largo conflicto armado que se instauró en los territorios rurales, tiene como objetivo proponer políticas de Estado para que la población rural pueda manifestar su potencial, que contribuya al bienestar nacional y aporte decisivamente a la construcción de la paz; de igual manera pretende garantizar oportunidades y derechos económicos, sociales y culturales a los habitantes de zonas rurales con el fin de que tengan una vida digna. La división y estudio de las zonas y poblaciones rurales está dada por categorías según las divisiones políticas administrativas que parten del sistema de ciudades y utilizan dimensiones como la densidad, el tamaño de las cabeceras y la distribución de la población entre esta y el área dispersa como criterios básicos de clasificación.

Este informe se basa en 3 ejes fundamentales que permiten plantear la visión específica de esta misión:

1. La necesidad de fomentar un enfoque territorial participativo, que reconoce una ruralidad diferenciada, las ventajas de la asociatividad y a los habitantes rurales como gestores y actores de su propio desarrollo.
2. La concepción del desarrollo como un proceso integral, que busca la inclusión, tanto social como productiva, de todos los habitantes rurales. Esta visión implica la necesidad de superar la visión asistencialista de las políticas rurales y considerar a los habitantes rurales tanto como agentes de desarrollo productivo como sujetos de derechos y, por ende, como plenos ciudadanos.
3. La necesidad de promover un desarrollo rural competitivo y ambientalmente sostenible basado, ante todo, en la provisión adecuada de servicios y bienes públicos que

faciliten el desarrollo de actividades tanto agropecuarias como no agropecuarias (DNP, 2015 p. 5).

De igual manera los marcos de referencia para el presente informe son:

- Tierra: Reducir la alta concentración de la propiedad que perjudica a las comunidades y zonas rurales del país, así como disminuir la informalidad que caracteriza la tenencia y trabajo de la tierra.
- Económico: Garantizar el desarrollo que permita el progreso de pequeñas, medianas y grandes empresas, incluyendo las cooperativas y otras formas de asociación las cuales deben beneficiar a las comunidades (ciencia, tecnología e innovación).
- Política económica apropiada: “garantizar un sector agropecuario competitivo, que genere un ambiente propicio para apuestas empresariales de todo tipo y que responda a la vocación del país de ser una de las despensas del mundo, como apropiadamente lo ha señalado la FAO” (DNP, 2015, p. 7).
- La protección del medio ambiente, en especial del agua, los suelos y la biodiversidad, como la fauna y flora de los territorios, que son elementos fundamentales para el desarrollo de actividades rurales.
- La visión de la Misión del “campo generador de bienestar, moderno, competitivo y respetuoso de la diversidad territorial y de los recursos naturales, resalta que lo rural es estratégico, no subsidiario, para el desarrollo de Colombia” (DNP, 2015, p.7).

2. Diagnóstico

El diagnóstico que presenta la Misión es reflejo de la realidad que vive el campo colombiano y da cuenta de la imperiosa necesidad de un cambio en la manera en que se concibe y se proyecta el futuro de lo rural en todas sus dimensiones. Más allá de evidenciar el abandono del que han sido víctimas el campo y sus pobladores, pretende mostrar que existen múltiples oportunidades para la transformación de esta realidad en un mundo de ventajas y posibilidades de progreso, para lo que se proponen una serie de estrategias de intervención.

El espacio rural se encuentra conformado por diversos grupos sociales, como lo son: la población indígena, (subordinación y esclavitud que afectó a muchas de las zonas cálidas) la población raizal de San Andrés y Providencia, y la migración de población blanca en una etapa avanzada de la Colonia, que generó asentamientos de medianos y pequeños productores en dos regiones del país Antioquia y Santander.

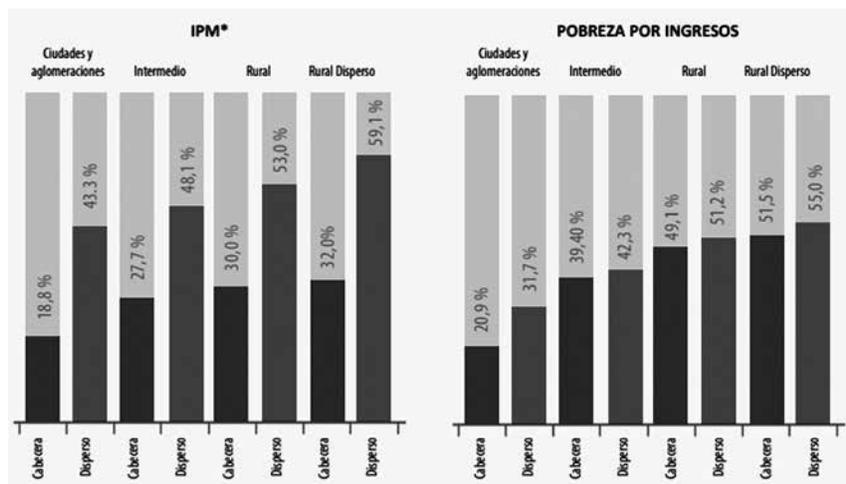
Figura 10. Representación de la estructura de la Misión Rural: principios, diagnóstico y estrategias



Fuente: Misión para la transformación del campo

De acuerdo con lo encontrado frente a la pobreza y desigualdad según Leibovich et al., (2006) el principal problema del mercado laboral rural colombiano es la calidad del empleo, su formalidad y la ocupación plena de la población, hecho que da como resultado bajos niveles de ingresos generados a partir de labores productivas propias del campo. Entre las características relacionadas con este mercado se cuentan los empleos de baja calidad, los jornales, los trabajos familiares no remunerados, la inestabilidad laboral, la estacionalidad del empleo o el trabajo mal remunerado.

Figura 11. Pobreza multidimensional y por ingresos según las categorías de ruralidad definidas por la misión



Fuente: Informe de la Misión con base en datos de la Gran Encuesta Integrada de Hogares – GEIH (2015)

El diagnóstico señala una disminución en la productividad sectorial que muestra un menor desempeño con respecto a otros países en vía de desarrollo. Por ejemplo, se registra una menor acumulación de activos productivos, un bajo nivel de gasto público en ciencia, tecnología e infraestructura y otros, una fuerte concentración y sub utilización de la tierra, así como falencias institucionales en cuanto a los sistemas de comercialización. Hechos que se han sumado a la difícil situación de orden público y violencia en algunas regiones del campo colombiano.

Figura 12. Total, área sembrada (desagregada por cultivos transitorios, permanentes y actividad pecuaria)

Año	Agricultura (ha)	Transitorios (ha)	Permanentes (ha)
1990	4.821.511	2.509.343	2.312.169
1997	4.198.721	1.697.866	2.500.855
2003	4.171.338	1.667.447	2.503.891

Fuente: Informe de la Misión con base en datos del DANE y el MADR (2015)

Es de destacar que la Misión le da un espacio particular a presentar la Estrategia Nacional de Fortalecimiento de la Agricultura Familiar como principal componente de la inclusión productiva, desde la perspectiva de generación de ingresos, y definida como los hogares de productores agrícolas, pecuarios, silvícolas, acuícolas y pescadores, cuyos ingresos provienen principalmente de estas actividades y preponderantemente del trabajo familiar.

Frente al tema presupuestal la inflexibilidad de inversión del sector agropecuario la cual está muy por debajo del promedio de inversión del sector público, sumado a la ineficiencia de las políticas sectoriales que retrasan el acceso a los recursos destinados al sector, además de la atomización en la ejecución del presupuesto de inversión sectorial y los altos costos asociados a la tercerización.

De acuerdo al diagnóstico realizado la sostenibilidad ambiental del planeta se encuentra en un estado de alta vulnerabilidad y Colombia no es ajena a esta realidad. Un gran ejemplo de esto son las cifras que nos revela la siguiente tabla donde se puede ver la deforestación en Colombia por región (1990 – 2010).

Figura 13. Deforestación en Colombia por región (1990 – 2010).

Período	Indicador	Pacífico	Orinoquía	Caribe	Andes	Amazonía	Total
1990-2000	Bosque 1990 (ha)	5.249.261	2.335.094	2.368.779	12.565.035	41.924.100	64.442.269
	Deforestación anual (ha)	14.043	24.058	34.302	87.660	119.802	279.864
	% de pérdida media anual	0,27	1,03	1,45	0,70	0,29	3,73
2000-2005	Bosque 2000 (ha)	5.227.673	2.182.517	2.014.227	11.716.837	40.669.967	61.811.221
	2005	29.254	28.696	47.313	97.293	112.565	315.120
	% de pérdida media anual	0,56	1,31	2,35	0,83	0,28	5,33
2005-2010	Bosque 2005 (ha)	5.035.400	2.123.40	1.807.073	11.151.591	40.096.203	60.213.607
	2010	22.149	9.307	40.018	87.090	79.797	238.361
	% de pérdida media anual	0,44	0,44	2,21	0,78	0,20	4,07

Fuente: Informe de la Misión con base en datos del IDEAM para 2011 (2015).

Existen un sin número de oportunidades para el desarrollo de lo rural más allá de lo agropecuario, identificando posibilidades de crecimiento que pueden surgir a partir de lo que ofrece la naturaleza.

Algunas iniciativas de encadenamientos productivos para el aprovechamiento de la biodiversidad buscan tomar ventaja de los recursos naturales y culturales para el desarrollo de actividades productivas, tales como el ecoturismo, el cual acaparó 7 % del mercado del turismo a nivel mundial y proyecta un crecimiento anual del 12 % según cifras de la Organización Mundial del Turismo (OMT) (2007).

3. La estrategia

La puesta en práctica de la visión está enfocada en 6 estrategias para promover el desarrollo integral del campo colombiano, estas estrategias deben estar enfocadas en ser ambientalmente sostenibles y en el patrimonio ecológico como fuente de oportunidades para el desarrollo productivo; de igual manera deben centrarse en las características

particulares de las poblaciones, por ejemplo la *equidad de género* se convierte en un eje transversal dándole una mayor cobertura a los diferentes sectores de la población, igualmente la *asignación de los recursos públicos* teniendo como objetivo que los apoyos por parte del Estado deben proveerse fundamentalmente a través de la provisión de bienes y servicios sociales y públicos. Las estrategias propuestas por el documento se describen a continuación:

a. Derechos sociales para la inclusión social de la población rural

Busca eliminar hasta el 2030 la brecha entre lo rural y lo urbano en relación con el acceso a servicios sociales de calidad de la población rural a partir del cierre de las brechas sociales y con un *enfoque de derechos*, orientada en garantizar el goce del derecho a la igualdad de oportunidades buscando mejorar la **nutrición y seguridad alimentaria** en los programas de alimentación escolar y programas básicos de autoconsumo y subsidios. De igual manera la seguridad alimentaria puede basarse en modelos ya existentes como la Red de Seguridad Alimentaria (RESA) del Departamento para la Prosperidad Social (DPS), pero este debe adaptarse para la atención de la población rural.

Esta estrategia busca la cobertura y calidad de los servicios de educación y salud; el acceso a vivienda, agua y saneamiento; la mayor cobertura de los mecanismos de protección social y la plena aplicación de las normas laborales al campo, y por otra parte en relación con el enfoque de género se debe pensar desde la economía del cuidado que permita a las mujeres la inserción en el mercado de trabajo y cree oportunidades de empleo en las modalidades públicas, público-privadas, comunales o cooperativas. La propuesta central es la creación de direcciones permanentes y especializadas en los

ministerios del país, principalmente el de Educación y Salud, para el diseño de una política rural adecuada y diferenciada, enfocada en “la promoción de sistemas más efectivos y flexibles de educación y salud apropiados para las zonas con población dispersa, sistemas de monitoreo y seguimiento a los servicios prestados para garantizar su acceso y calidad” (p. 50), esta educación debe expresar una educación pertinente y de calidad facilitando la inclusión productiva e incentivando la creatividad e innovación, asimismo se debe crear un programa de Analfabetismo Cero en las zonas rurales desde el Ministerio de Educación Nacional.

En algunas zonas rurales se han instaurado modelos de educación flexible como el de “Escuela Nueva, el modelo flexible más reconocido, es de origen colombiano y ha tenido evaluaciones positivas tanto nacionales como internacionales (DNP, 2015, p.51) por lo cual es necesario replicar este modelo enfocado en primaria en los demás niveles de educación, “un currículum pertinente de educación secundaria y media en la zona rural debería incorporar componentes de seguridad alimentaria y proyectos pedagógicos productivos que fomenten las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación de proyectos productivos apropiados para los distintos territorios.” (p. 52).

Frente a la educación técnica y tecnológica es necesario garantizar el acceso a las diferentes ofertas de cursos de formación presencial del SENA, la articulación de la educación media a la técnica en los colegios, el desarrollo de programas virtuales y a distancia de formación, la oferta de programas de los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) y la construcción de nuevas sedes territoriales de las universidades públicas, teniendo en cuenta en todo esto la gran brecha de calidad que existe entre las escuelas rurales frente a las urbanas haciendo

que los estudiantes del campo compitan con desventaja frente a los ciudadanos.

Por otro lado, en relación con la salud se debe garantizar una afiliación en la cual se pueda establecer una seguridad en la oferta adecuada e innovadora de servicios, “esto significa desarrollar un modelo dual, que continúe con los subsidios a la demanda en los centros urbanos, pero que fortalezca los subsidios a la oferta en los municipios rurales y rurales dispersos con alternativas flexibles y móviles, con énfasis en promoción y prevención” (p. 53), complementado con la función de los Promotores de Salud con un enfoque comunitario y territorial en el énfasis de la atención primaria y preventiva en salud. En este ámbito se debe tener en cuenta la protección de la vejez en la ruralidad a partir de diferentes programas como Beneficios Económicos Periódicos (BEPS) y Colombia Mayor del Ministerio del Trabajo desde el Sistema Nacional de Transferencias.

b. Inclusión productiva y agricultura familiar

Tiene como objetivo que los pequeños productores y los trabajadores del campo accedan a los *recursos productivos* que integren a toda la cadena de producción y comercialización y perciban ingresos remunerativos. Está centrada en dos nuevas instituciones: el Fondo de Desarrollo Rural y una Agencia Nacional de Tierras.

4. Impacto fiscal de las estrategias

En esta última sección, se cuantifica el impacto fiscal indicativo de las estrategias recomendadas por la Misión y se analizan sus posibles fuentes de financiamiento. El ejercicio se concentra en las políticas y recomendaciones con impacto fiscal significativo. En cada caso, se cuantifica el costo de las inversiones requeridas en un horizonte de tiempo de

15 años (2016-2030), que coincide, como lo hemos señalado, con el horizonte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas. Este costo se compara con el gasto actual en cada una de las estrategias para estimar las necesidades de recursos adicionales y evaluar posibles alternativas de financiación.

a. Gasto actual:

En términos de los ejes estratégicos de la Misión, el gasto actual se concentra en el rubro de inclusión social (65,8%). El segundo rubro en orden de importancia es la inversión en vías terciarias, que representa el 8,4% del gasto total, el cual es financiado tanto por los entes territoriales como por el Gobierno Nacional, en este último caso a través del Programa Caminos para la Prosperidad.

El gasto en inclusión productiva representa el 5,1% y corresponde casi en su totalidad a los programas del MADR y el DPS dirigidos a los pequeños productores rurales y financiados con recursos del PGN. Por su parte, los incentivos y apoyos directos alcanzan el 8,4% del gasto total (\$1,7 billones)

b. Costo de las estrategias:

Figura 13. Costo de las estrategias de la misión y necesidades netas de recursos, 2016-2030 (millones de pesos de 2015)

ESTRATEGIA	TOTAL GASTO (2016-2030)	PROMEDIO POR AÑO	% del PIB
Inclusión social	\$ 48 178 008	\$ 3 211 867	0,3%
Inclusión productiva*	\$19 390 000	\$1292 667	0,1%
Competitividad-Ad. Tierras: Riego	\$ 11 765 456	\$ 784 364	0,1%
Competitividad - CTI	\$32 187 607	\$2 145 840	0,2%
Competitividad - Vías Terciarias	\$ 50 134 859	\$3 342 324	0,3%
Competitividad - ICR	\$ 9 430 410	\$ 628 694	0,1%
Ordenamiento - Catastro	\$ 2 904 386	\$ 193 626	0,0%
Ordenamiento - Formalización	\$ 1 173 912	78 261	0,0%
Ordenamiento - Compra de Tierras	\$ 13 611 160	\$ 907 411	0,1%
Sostenibilidad ambiental	\$ 6 748 264	\$ 449 884	0,0%
TOTAL	\$195 524 061	\$ 13 034 937	1.2%

Fuente: Fedesarrollo

Según la Misión se debe enfatizar que el cálculo del gasto existente supone que se mantienen los esfuerzos que se han hecho en años recientes para aumentar los recursos del PGN al sector rural particularmente en las áreas de inclusión social (Familias en Acción, Vivienda Rural), inclusión productiva (a través de programas del MADR y del DPS) y vías terciarias.

El análisis sobre las alternativas de financiamiento para generar los recursos nuevos necesarios, considerar diferentes alternativas como la posible reasignación de usos actuales de recursos hacia estrategias más efectivas de transformación rural, mejoras en la focalización poblacional y territorial, mejoras en eficiencia que podrían obtenerse con mejores modelos de gestión y la generación

de nuevos recursos para financiar la transformación del campo colombiano.

En términos de reasignación de recursos, las recomendaciones de la Misión apoyan la necesidad de reducir la asignación de apoyos directos y aumentar el apoyo del Estado a través de la provisión de bienes sociales y públicos. En 2014 los recursos para apoyos directos totalizaron al menos \$1,7 billones, parte de los cuáles debería ser redirigido hacia la provisión de bienes públicos y al apoyo a los pequeños productores en intervenciones integrales que promuevan de manera efectiva su inclusión productiva. La reasignación del 50% de estos recursos significa cerca de \$10 billones en un período de 15 años.

Finalmente se debe resaltar que es necesario que los recursos para llevar a cabo las estrategias que propone la Misión estén garantizados con el fin de evitar la inestabilidad en la disponibilidad de recursos que ha caracterizado, en particular, el presupuesto del sector agropecuario. Para ello se propone que sean aprobados como plan decenal en el CONPES Rural y sus recursos asegurados con la aprobación de un CONFIS Rural. Además, deben quedar garantizados mediante la asignación de rentas con destinación específica o mediante una norma que establezca que una proporción mínima del presupuesto nacional debe ser destinada al desarrollo rural.

Estrategias de la misión para la transformación del campo

La Misión propone un conjunto de políticas de Estado para promover un desarrollo integral (económico, social y ambiental) en el campo colombiano, con un enfoque territorial

La primera está orientada a:

(...) la inclusión social de los habitantes rurales mediante el cierre de brechas sociales y la consecuente dotación de bienes de interés social (alimentación, educación, salud, protección social, vivienda, agua y saneamiento), con un enfoque de derechos. Esta estrategia busca eliminar, en un plazo de quince años, las principales brechas rural-urbanas en materia de acceso a servicios sociales de calidad. Este plazo (el año 2030) coincide con la realización de los Objetivos de Desarrollo Sostenible aprobados en el mes de septiembre de 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

Una estrategia ambiciosa de inclusión productiva y agricultura familiar, que permita que los pequeños productores y los trabajadores del campo, tanto agropecuarios como no agropecuarios, accedan a recursos productivos, se integren a lo largo de toda la cadena de producción y comercialización y perciban ingresos remunerativos (p. 46).

También se propone una estrategia de desarrollo ambientalmente sostenible,

(...) que busque mantener e incluso mejorar el patrimonio del país en materia de aguas, suelos, biodiversidad y riqueza forestal, al tiempo que valora de manera adecuada la provisión de servicios ecosistémicos, gestiona los efectos sobre el sector agropecuario del cambio climático y promueve actividades que hagan un uso productivo y ambientalmente sostenible de nuestra riqueza ecológica. Esta estrategia propone, además, frenar la expansión de la frontera agraria y la deforestación que la acompaña para el año 2030 (p. 47).

Se plantea en este documento, que las políticas deben tener un enfoque diferencial:

Las estrategias deben tener en cuenta, además, las particularidades de ciertos grupos poblacionales. La equidad de

género constituye, en este sentido, un elemento transversal esencial, dado que se refiere a un grupo mayoritario de la población. La capacidad de ofrecer oportunidades en el campo a la población joven es, además, esencial para el desarrollo futuro del campo colombiano. A su vez, para saldar la deuda histórica con el campo es indispensable dar prioridad a los grupos históricamente más marginados: los indígenas y los afrocolombianos (p. 48).

El documento de Misión para la Transformación del Campo habla de ruralizar las políticas sociales.

Una propuesta esencial y transversal de esta estrategia es la de crear direcciones permanentes y especializadas en los Ministerios, prioritariamente de Educación y Salud, para el diseño de una política rural adecuada y diferenciada, una de cuyas tareas fundamentales debe ser la promoción de sistemas más efectivos y flexibles de educación y salud apropiados para las zonas con población dispersa, así como un sistema de monitoreo y seguimiento a los servicios prestados en las zonas rurales, para garantizar su acceso y calidad (pp. 49-50).

En lo específico educativo La Misión para la Transformación del Campo se propone unas metas:

Al lado de los programas de nutrición, la otra acción urgente es un programa de Analfabetismo Cero en las zonas rurales liderada desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el DPS y ejecutada a través de las Secretarías de Educación departamentales. Esta estrategia es esencial, dado que los altos niveles de analfabetismo de las personas con 15 años y más en zonas rurales (11,5% según el Censo Nacional Agropecuario), especialmente de los productores residentes (17,4%).

Por su parte, en materia de educación, el objetivo debe ser no solo cerrar la brecha rural-urbana en educación y garantizar que todos los jóvenes rurales tengan como mínimo 9 años de escolaridad obligatoria en 2020 y 11 en 2030, sino también garantizar una educación pertinente y de calidad que facilite la inclusión productiva e incentive la creatividad y la innovación, para que sea en sí misma una formación técnica y tecnológica y asegure la competitividad en las actividades productivas rurales. Todo lo anterior es esencial para garantizar que la educación sea un verdadero instrumento de movilidad social, tanto para los jóvenes que deciden quedarse en el campo, como para los que migran hacia las ciudades (pp. 50- 51).

La Misión para la Transformación del campo reconoce que gran parte de la educación rural se realiza con programas de Modelos Flexibles, pero que estos tienen diferentes estándares de calidad y por tanto propone que se unifiquen los estándares de calidad de estos programas. Plantea que se debe realizar una formación de los docentes situada en las escuelas y además promover el modelo de Escuela Nueva porque mejores evaluaciones han tenido, propone que este modelo se expanda a la secundaria.

En este documento de política se plantea que la política de educación rural deberá depender de la tipología de ruralidades establecida:

Evidentemente la política de educación deberá ser diferenciada, según las categorías de ruralidad y dependiendo de la demanda existente y la densidad poblacional, la posibilidad de transporte escolar, la infraestructura y la disponibilidad de docentes. Si bien la integración de sedes y los mega-colegios serán la mejor solución en centros poblados con cercanía suficiente a los centros urbanos, esta estrategia no se podrá poner en marcha en las zonas rurales más dispersas,

que deberán ser objeto de estrategias de intervención diferenciadas, de acuerdo con las características de cada territorio. En todo caso, ambas necesitan de una alta inversión en infraestructura, que deberá garantizarse con un Plan Maestro y el apoyo necesario en cada caso para el transporte de los estudiantes (p. 51).

La Misión del Campo propone la construcción de currículos pertinentes que debería incorporar “componentes de seguridad alimentaria y proyectos pedagógicos productivos que fomenten las capacidades asociativas, los emprendimientos y la formulación de proyectos productivos apropiados para los distintos territorios” (p. 51).

El documento propone crear un Fondo de Desarrollo Rural, que promueva proyectos productivos de jóvenes emprendedores. En relación a la educación técnica, tecnológica y profesional, el documento propone facilitar el acceso a la oferta de cursos:

(...) de formación presencial del SENA; la articulación de la educación media a la técnica en los mismos colegios; el desarrollo de programas virtuales y a distancia de formación (en particular aprovechando la infraestructura de los Kioscos Vive Digital); la oferta de programas de los Centros Regionales de Educación Superior (CERES); la construcción de nuevas sedes territoriales de las universidades públicas; y los apoyos de sostenimiento a la población vulnerable que accede a programas de educación superior y que requieren de su traslado a otro lugar de residencia.

Asimismo, se debe hacer un mayor seguimiento a la calidad de los programas y es indispensable una mejor articulación entre el SENA y el MEN para generar programas complementarios que prioricen a la población rural (p. 52).

Como se puede ver La Misión del Campo propone fortalecer los CERES y la ampliación de la cobertura de los programas de educación técnica, tecnológica y laboral con el SENA. La estrategia de los CERES es una propuesta importante para la propuesta que se busca construir para el DRTT.

El documento propone que los empresarios “hagan seguimiento a la oferta y calidad de la educación superior en lo rural. Se debe propender, además, por lograr certificar las competencias y capacidades de los trabajadores del campo, con particular énfasis en aquellas de los agricultores familiares” (p. 52).

El documento de Misión del Campo propone que para las becas de los mejores estudiantes “el ICFES deberían identificar los estudiantes meritorios teniendo en cuenta su contexto” (p. 53). Es decir, se propone un piloto para las escuelas rurales.

Referencias bibliográficas

DNP (2015). *Misión para la transformación del campo. El campo colombiano un camino hacia el bienestar y la paz*. Bogotá: DNP

4.2. Presentación y análisis del Plan Especial de Educación Rural (PEER) hacia el desarrollo rural y la construcción de paz (Ministerio de Educación Nacional –MEN, 2018)

En la introducción del Plan Especial de Educación Rural (PEER) hacia el desarrollo rural y la construcción de paz, el documento señala los desafíos de la educación rural:

(...) la infraestructura de las sedes, la calidad y pertinencia de los programas educativos en estas zonas (muchos de estos no responden a las dinámicas regionales, sociales y culturales), la dispersión de la oferta educativa, la falta de educadores cualificados y la baja capacidad administrativa del sector.

A estos problemas se le suman otros desafíos contextuales, tales como geografía difícil, población dispersa, falta de desarrollo económico y un conflicto armado que generó desplazamiento, violencia y reclutamiento, lo cual ha incidido negativamente sobre el devenir educativo de los niños, niñas y jóvenes que viven en el sector rural, y sobre el contexto de sus familias. Tales condiciones no han permitido que el sistema educativo rural responda con suficiencia a las necesidades de la región, dando como resultado una baja tasa de cobertura y de calidad en todos los niveles de educación, así como una desarticulación con el sistema productivo regional (MEN, 2018, pp. 1-2).

En esta parte introductoria se plantea que el plan fue elaborado por el MEN con el apoyo de Escuelas de Paz, Universidad de los Andes, PNUD, Corpoeducación, Comité de Cafeteros de Caldas, Fundación Compartir, Coreducir y Educapaz, casi todas estas organizaciones con una

visión, con un diagnóstico y una perspectiva en la que predominan las visiones economicistas de la educación.

En esta introducción se expone una síntesis de los datos de la problemática de la educación rural y de su brecha con relación a la educación urbana.

Lo anterior se puede observar, por ejemplo, con el promedio de años de educación, el cual, para el año 2015, fue de 5.7 años en las zonas rurales, mientras que en las zonas urbanas fue de 9.5 años. Para el año 2016, el promedio de años de educación en la zona rural fue 6 años mientras que en la zona urbana fue 9.6 años. Adicional a esto, se observa que la brecha en cobertura neta de educación secundaria y media presenta un rezago importante frente a la zona urbana, así como un bajo nivel en calidad educativa ya que cerca del 50% de los establecimientos educativos tienen un desempeño educativo inferior o bajo en las pruebas estandarizadas, frente al 20% de los establecimientos urbanos (DNP, 2014). A esta situación se le suman las dificultades existentes para el acceso a la educación inicial en el marco de la atención integral y preescolar en las zonas rurales del país. En el mismo sentido, al realizar el análisis en educación superior, se observa que la tasa de tránsito inmediato a educación superior en lo rural está en el 22% y en lo urbano 41%, cifras que evidencian la complejidad de este nivel de educación y la brecha clara entre los dos universos; así mismo, y a pesar de los esfuerzos realizados por llevar la oferta de educación superior a las regiones se cuenta solo con el 1% de la oferta de programas de educación superior en zonas rurales, lo que evidencia que la oferta se concentra en las áreas urbanas, siendo este uno de los elementos que dificulta el acceso a la educación superior, aunado a todos los elementos expuestos desde básica y media, factores económicos y demográficos (p. 2).

Los datos de baja cobertura, deserción, baja calidad de los programas son preocupantes, en el caso de la educación superior es de resaltar que solo el 1% de la oferta de educación superior se realiza en las zonas rurales.

El segundo capítulo llamado “La importancia de la educación rural” es una justificación de la relevancia de la educación rural. Se plantea que la educación sirve para aumentar la productividad y el desarrollo económico de las regiones:

Adoptar un PEER permitirá dar respuesta explícita a cerrar brechas en acceso y calidad entre regiones y grupos poblacionales, y ayudará a que los niños, niñas y adolescentes logren tener unas trayectorias educativas continuas y completas, lo que contribuye a potenciar la productividad y desarrollo económico de las regiones rurales, dispersas en la geografía nacional, y que fueron afectadas por el conflicto armado (p. 4).

Pero, también se afirma:

El desarrollo del PEER, en este sentido, no sólo se justifica por razones relacionadas con el desarrollo económico, sino también con la equidad y la justicia social. En este sentido, cerrar brechas educativas entre estas zonas se justifica por razones de equidad, justicia social y desarrollo económico, sin embargo, esta inversión también se puede defender basándose en argumentos de eficiencia económica (p. 4).

La justificación se plasma desde la teoría del capital humano: “Por tal motivo, es vital invertir en educación, ya que aumentar el capital humano de la población o la fuerza laboral permite generar sinergias productivas que, en últimas, mejoren el desarrollo y crecimiento económico de un país” (p. 5).

Por último, se ve la importancia del plan y de la educación rural, para aportar a la paz:

En el contexto colombiano, este efecto puede ser aún más significativo para la consolidación de la paz, ya que los jóvenes y adolescentes que hayan recibido una educación de mejor calidad serán menos propensos a dedicarse al crimen, a unirse a grupos armados o a dedicarse a otro tipo de actividades ilegales (p. 5).

Sería importante aclarar la expresión menos “propensos a dedicarse al crimen”, la vinculación a grupos armados es una propensión o una situación determinada por múltiples factores sociales, económicos y políticos. La expresión “menos propensos”, parece indicar una naturaleza de ser, es segada la afirmación.

El capítulo tercero “Educación rural en el marco de los acuerdos del posconflicto”, sitúa la educación rural y el PEER en el contexto de los acuerdos de la Habana. Se considera a la educación como la herramienta principal de transformación del campo y como parte de los acuerdos de la Habana.

El MEN tiene el deber y la oportunidad de establecer un plan de acción que structure y defina las bases de los componentes educativos de la Reforma Rural Integral estipulada en el “Acuerdo final para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera”. (p. 7)

Se mencionan los criterios para la Reforma Rural Integral que están contemplados en los acuerdos de paz de 2016, entre otros los siguientes:

7. Incorporar la formación técnica agropecuaria en la educación media (décimo y once).
8. Ofrecer becas con créditos condonables para el acceso de hombres y mujeres rurales más pobres a servicios de capacitación técnica, tecnológica y universitaria que incluya, cuando sea pertinente, apoyos a la manutención.

9. Promover la formación profesional de las mujeres en disciplinas no tradicionales para ellas.

12. Incrementar progresivamente los cupos técnicos, tecnológicos y universitarios en las zonas rurales

13. Promover la ampliación de oferta y la capacitación técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural (p. 8).

Estos criterios están muy relacionados con la investigación: la formación técnica agropecuaria, capacitación técnica, tecnológica y universitaria, la formación profesional de las mujeres.

El plan contempla algunos elementos de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), aunque no los denomine EPJA, pero se dice que esta educación se dará a través de créditos. El plan incluye la educación técnica agropecuaria que es un elemento relacionado con la propuesta de formación que se busca crear con la investigación que estamos desarrollando desde el SUE.

Como enfoque del PEER se plantea realizar una educación inclusiva y diferencial:

(...) todas las acciones que se realicen en los diversos niveles educativos promoverán una educación inclusiva, que reconozca la diversidad y responda a las particularidades de las poblaciones rurales, sin discriminación por su género, etnia, cultura, en razón a una discapacidad o ser víctima de conflicto armado (p. 9).

También se habla de realizar una “educación rural que contemple distintos enfoques; de derechos, poblacionales, interculturales, territoriales, de género, generacionales entre otros” (p. 10).

En el capítulo 4 “Diagnóstico de la educación rural en Colombia”, se presenta un extenso y minucioso diagnóstico de la educación rural en Colombia. Este inicia tratando de precisar cuánta población colombiana es rural:

Según las proyecciones demográficas del DANE, para el año 2017, alrededor de 11,47 millones de personas (cerca del 23,28% % de la población) vivían en las zonas rurales del país, las cuales ocupan más del 80% del territorio nacional, lo que evidencia su alta dispersión. De esta población, el 34,8 % se encuentra en situación de pobreza multidimensional (p. 11).

El diagnóstico precisa que la población rural ha tenido un fuerte proceso de envejecimiento.

A partir de los datos del Censo Nacional Agropecuario (CNA) de 2014, se afirma que sigue existiendo en educación una brecha rural-urbano, por cuanto el mayor nivel educativo alcanzado en las zonas rurales es “Básica primaria” solo el 2.1% de las personas que residen en zonas rurales tienen formación universitaria y de postgrado” (DANE, 2014) (p. 11).

Se parte de considerar que la educación es la base para que se dé el desarrollo del sector rural, el, el diagnóstico identifica dos asuntos centrales: en primer lugar, la relación entre el conflicto armado y la educación; y, en segundo lugar, la brecha urbano - rural en cuanto a cobertura y calidad de la educación.

En cuanto al conflicto armado se dice lo siguiente:

La presencia de conflicto armado en una zona afecta fuertemente el entorno educativo porque desincentiva la presencia de docentes mejor calificados, dificulta la inversión en infraestructura, impide el desarrollo de programas para

mejorar la calidad educativa y aumenta las tasas de reclutamiento de menores de edad por parte de grupos armados, entre otros.

(...) la continua proliferación del conflicto armado ha repercutido en gran medida en el entorno educativo, generando brechas urbano-rurales que se ven reflejados en una cobertura deficiente y unos estándares de calidad bajos, de manera especial en las zonas donde el conflicto armado ha impactado con mayor fuerza (p. 15).

En lo referente a la cobertura se plantea que el mayor problema es la baja cobertura y permanencia de los estudiantes. Citando al estudio de la Misión del Campo del Departamento Nacional de Planeación (DNP, 2014) se sostiene:

Tal estudio, de igual forma, identifica que el desinterés por continuar con el ciclo educativo en el nivel de secundaria es la principal razón por la cual los estudiantes dejan de asistir a la educación secundaria, estando este "(...) asociado con la falta de pertinencia y baja calidad de la educación o con información o expectativas inadecuadas sobre los beneficios que esta les puede reportar en términos del mejoramiento de sus condiciones de vida o de sus posibilidades de generación de ingresos" (DNP, 2014) (Citado por MEN, 2018, p. 15).

Habría que relativizar o pensar qué es "poco interés o expectativas inadecuadas", aunque trata de aclarar a qué se refieren con estas expresiones.

El diagnóstico prosigue explicando la situación de la educación rural:

A lo anterior se le suma, por una parte, la falta de ingresos económicos y los costos asociados a la educación, lo cual desincentiva la asistencia con mayor incidencia en el nivel de

la media y, por otra parte, la ubicación de los establecimientos educativos en zonas de difícil acceso. Tales justificaciones se ven reflejadas en los datos que tiene el Ministerio de Educación, en donde el 29% de la población se encuentra matriculada en zonas rurales, la cual cuenta con 6 años promedio de educación, en comparación con los 9.6 años promedio de educación en la zona urbana (p. 15).

A manera de conclusión con relación a cobertura y permanencia se afirma:

En síntesis, podría decirse que los retos en términos de cobertura y permanencia en la ruralidad están dados por condiciones intrínsecas del sistema educativo, como los señalados en el análisis de cobertura, e implican movilizar diversas estrategias de infraestructura, dotación, administración e implementación de modelos contextualizados, que aporten a la falta de oferta de algunos niveles educativos directamente en los territorios, en particular en los niveles de preescolar y media. Esto, hoy genera que los estudiantes ingresen en extra-edad al sistema, y a su vez afecta la culminación de los ciclos educativos pues dificulta en tiempo y costo para los estudiantes el poder finalizar la secundaria y la media (p. 25).

En lo relacionado con los problemas de calidad, el documento insiste en que si se mejoran los estándares pedagógicos se produce una mejora en la economía del país. El diagnóstico detalla los resultados de las pruebas saber, como indicador central de la calidad educativa, se expresa que:

(...) los niños, niñas y jóvenes que terminan el grado once en las zonas rurales se ven en desventaja cuando ingresan a la educación superior. Esto desincentiva la transición inmediata de once a educación superior, a lo cual se suma que la necesidad de trabajar es un factor determinante para dejar de

estudiar, como lo indicó el 32% de las personas que respondieron la encuesta de calidad de vida del DANE en el 2016 (p. 29).

Además, se dice:

(...) las zonas rurales cuentan con una menor oferta de educación media técnica y carecen de docentes técnicos calificados. Esto se ve reflejado en menor pertinencia del diseño del Proyecto Educativo Institucional (PEI) en relación con el contexto y falta de claridad sobre el ciudadano que se quiere formar, menor conocimiento de los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), menor desarrollo de habilidades de comunicación de los estudiantes, así como menor información brindada sobre oferta y oportunidades de educación terciaria.

La comparación entre los resultados evidencia que las escuelas rurales tienen una menor calidad educativa, especialmente en los niveles de educación secundaria y media. Estos resultados están asociados con que las zonas urbanas cuentan con elementos que le facilitan desempeñarse mejor que sus contrapartes rurales, como lo es docentes mejores preparados, acceso a tecnologías de información, mejor infraestructura y además es donde por lo general se han centrado las políticas de calidad de las secretarías y el nivel central dado que es ahí donde hay mayor impacto y una mayor eficiencia del uso de recursos (p. 32).

Como se puede observar la educación rural tiene resultados más bajos en las pruebas y asimismo la oferta en educación infantil y media es baja y no se ofrece educación técnica.

El diagnóstico presenta un análisis de los factores que inciden en las brechas educativas. Las brechas en cobertura, permanencia y calidad educativa que existen actualmente en las zonas rurales en educación inicial, preescolar, básica

y media están ligadas a factores como infraestructura, recursos humanos, currículos pedagógicos y administración de las sedes, entre otras, que acrecientan las brechas urbano-rurales. Por tal motivo, a continuación, se detallan los factores que hacen que las diferencias sean mayores entre las dos zonas (p. 32).

En el diagnóstico, se reconoce que el ambiente escolar es ajeno a la dinámica comunitaria, por esto ve importante que las escuelas puedan (...) brindarles un lugar protagónico a las familias en la educación, el desarrollo de las niñas, niños y jóvenes del país y en la construcción de una paz y reconciliación (p.41).

Finalmente, las escuelas rurales enfrentan el reto de generar espacios para vincular a las comunidades en el desarrollo de construcción de procesos sociales y de tejido social que permitan la articulación de proyectos productivos y la generación de procesos de paz, reconciliación y convivencia (pp. 41- 42).

El PEER ve necesario que la escuela sea un espacio importante para la construcción de paz y como centro de desarrollo:

En suma, se hace indispensable: 1) la construcción de capital social ligado a la escuela a través de una mayor participación de las familias y otros actores de la comunidad en el direccionamiento de la educación; 2) el fortalecimiento de los padres, madres y otros cuidadores en su rol de apoyo a los aprendizajes y la formación integral de los niños, en particular durante la primera infancia; 3) el diseño de proyectos productivos y de desarrollo, y 4) la promoción de paz, reconciliación y convivencia (p. 43).

Por último, el documento presenta un diagnóstico sobre las brechas en educación superior, “se plantean tres problemas fundamentales, a) la baja cobertura en educación

superior rural b) la falta del tránsito inmediato a la educación superior rural y c) la falta de pertinencia de la educación superior rural” (p. 44).

En el capítulo 5 del PEER se plasman los objetivos, la justificación y el alcance del Plan. Con relación al enfoque del Plan se dice:

La construcción del PEER es asumida desde enfoques que se articulan para potenciar el desarrollo de las personas y de sus territorios, esto es: el enfoque poblacional²⁹, el enfoque territorial³⁰ y el enfoque de Derechos Humanos, posibilitando el desarrollo humano, entendido este último como “(...) el desarrollo de las personas mediante la creación de capacidades humanas por las personas, a través de la participación activa en los procesos que determinan sus vidas, y para las personas, mediante la mejora de sus vidas” (PNUD, 2015, citado por MEN, 2018, p. 62).

El documento presenta una conceptualización sobre el campo como territorio, población, conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas:

La población rural, de acuerdo con el DNP (citado por MEN, 2015) “(...) está compuesta en su base social por los campesinos, incluyendo en este término pequeños productores y campesinos sin tierra, etnias indígenas y afrocolombianos. Los pequeños productores rurales son estimados en cerca de 2.8 millones, a los cuales hay que sumar sus familias”. Todas estas comunidades han sufrido la exclusión, el marginamiento y la homogenización, por lo tanto, el PEER debe promover una educación inclusiva y de calidad en todos los territorios rurales (p. 63).

Se propone como objetivo general del Plan:

Promover educación de calidad a la población rural, asegurando cobertura y pertinencia en la atención integral a la primera infancia, así como a los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos en los diferentes niveles de enseñanza, erradicando el analfabetismo y promoviendo la oferta de educación terciaria (p. 64).

El capítulo 6 describe las estrategias del PEER. Inicialmente se trazan las estrategias para: 1. Educación inicial, preescolar, básica y media, y 2. La educación superior. El Plan está organizado por objetivos específicos y a estos le corresponden 9 dimensiones: escuela, familia y comunidad; infraestructura y dotación; administrativo; pedagógica y académica; docentes y directivos docentes; ambiente escolar y bienestar: modelos educativos adaptados; acceso de la población a la educación superior; fortalecimiento de capacidades para el desarrollo rural del territorio y la consolidación de la paz.

Además, en cuanto a la educación inicial, preescolar, básica y media, se propone una serie de estrategias y acciones para desarrollar el Plan.

Las estrategias y acciones aquí presentadas tienen como finalidad promover la igualdad de oportunidades para el acceso, la calidad, la permanencia y la pertinencia de la educación en zonas rurales. Lo anterior se organiza a través de dimensiones de un referente de colegio ideal, tipo "Colegio 10", que se refiere a las cualidades de un establecimiento educativo que reconoce la importancia de la educación en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes, coherente con su contexto y con la definición de sus proyectos educativos, donde se garantiza la trayectoria educativa de sus estudiantes entre los diferentes niveles educativos (p. 68).

Las estrategias se organizan de acuerdo con las 9 dimensiones señaladas anteriormente, menciono algunas de

ellas: Estrategia Educación para la Paz, la Reconciliación y la Convivencia; Estrategia Educación para Adultos (aquí se habla de la educación formal para personas jóvenes y adultas) (p. 81), (se plantea que la educación de adultos debe trascender el enfoque limitador de educación para la alfabetización).

La educación de adultos es una oportunidad para emprender procesos que dinamicen el encuentro entre generaciones desde el diálogo de saberes y la complementariedad entre técnicas de aprendizaje, de socialización, de generación de mitos, creencias, representaciones, simbologías que agrupan las comunidades y las sintoniza en escenarios de cooperación (p. 84).

En cuanto a la dimensión pedagógica y académica se afirma:

Los componentes pedagógicos y académicos son esenciales en los establecimientos educativos, por cuanto ellos relacionan y articulan las intenciones, estrategias y acciones que se plantean en el PEI/PEC/PEIR para lograr la formación integral y el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas de los estudiantes. Para el desarrollo de esta dimensión se presentan 3 estrategias que impulsan la formación integral y el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes.

Estrategia 1. Fortalecimiento curricular y de las prácticas pedagógicas de educación inicial, preescolar, básica y media (p. 96). Estrategia 2. Modelos educativos pertinentes a los contextos rurales. Los Modelos Educativos Flexibles (MEF) son propuestas de educación formal para los niveles de preescolar, básica y media que buscan garantizar el derecho a la educación a poblaciones diversas o en condición de vulnerabilidad, con dificultad para acceder al sistema educativo que se brinda a la mayor parte de la población. Los MEF están

conformados por componentes de tipo pedagógico, didáctico, metodológico y administrativo que en su conjunto están orientados a fortalecer la calidad y pertinencia de la educación, así como la permanencia de los estudiantes en el sistema (p. 98). Estrategia 3. Fortalecimiento del acompañamiento pedagógico a partir de la conformación de comunidades de aprendizaje (p. 100).

En la dimensión y directivos docentes las estrategias contribuyen en la solución de las siguientes problemáticas:

Bajos niveles de formación de los docentes de las zonas rurales frente a los docentes de las zonas urbanas. En las áreas rurales, el 33% de los docentes tienen postgrado en comparación con el casi 40% observado en las zonas urbanas. Del mismo modo, el 1.6% son bachilleres pedagógicos y 0.47% son bachilleres en otras áreas, mientras en lo urbano estas cifras son del 0.6% y 0.12%, respectivamente.

La alta ineficiencia en los procesos de atracción y radicación de personal altamente calificado de la zona rural, producto entre otras cosas, del bajo nivel de provisión del concurso docente y de las condiciones socioeconómicas inherentes a los territorios, que dificultan el ejercicio de la profesión docente.

El frecuente aislamiento geográfico en que se encuentran los docentes de las zonas rurales y rurales dispersas también afecta sus posibilidades de formación y perfeccionamiento profesional, y por lo tanto la calidad de su desempeño (p. 101).

Se proponen estrategias en la dimensión de ambiente escolar y bienestar para “generar espacios para vincular a las comunidades en el desarrollo de construcción de procesos sociales y de tejido social que permitan la articulación de proyectos productivos y la generación de procesos de paz, reconciliación y convivencia” (p. 109).

Para la educación superior se formula una serie de estrategias:

Uno de los principales objetivos en educación del país es cerrar las brechas en acceso y calidad a la educación, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos. En este sentido, la Educación Superior y la Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano son elementos decisivos en el desarrollo rural, la construcción de tejidos sociales y la cimentación de la paz, e implica un desafío para el sistema en términos de reconocimiento de la diversidad de la población, la pluralidad de culturas y territorios, y el desarrollo de estrategias que plantean una educación para todos y aporten al desarrollo territorial.

Las acciones propuestas en el marco del PEER buscan promover acciones en tres perspectivas: 1. En primer lugar, una educación que ocurra en la ruralidad, es decir, una propuesta institucional que esté en capacidad de llevar educación superior de calidad a los lugares donde hasta hoy no ha habido acceso a la educación superior, con base en un modelo educativo que se construye en las realidades del mundo rural para responder de manera pertinente a las condiciones, necesidades y retos del mismo. 2. En segundo lugar, una educación superior pensada y diseñada desde la ruralidad, que permita proyectar profesionales capaces de responder tanto a las necesidades y realidades propias de su contexto y realidad, como también competitivos en entornos heterogéneos. 3. Por último, una educación superior para la ruralidad que aterrice los esfuerzos en diseños institucionales, curriculares, metodológicos, éticos y políticos hacia la atención de las verdaderas demandas académicas del entorno rural en un enfoque que se preocupa por contribuir a la conservación del medio ambiente, la producción racional en los ámbitos

campesino, asociativos y empresarial y el mejoramiento significativo y permanente de la vida social y comunitaria en las zonas rurales (pp. 126-127).

Una de las estrategias para la educación superior son los modelos educativos adaptables que se definen como las acciones, estrategias y planes fundamentados en el principio de inclusión y equidad para generar alternativas diferenciales (reconociendo las condiciones territoriales, culturales de lengua, las prioridades de la población y las potencialidades en materia de productividad), que de acuerdo con las necesidades del territorio y reconociendo los saberes propios, resulten en procesos educativos específicos para las regiones, potencializando las cualidades y características de los territorios rurales, generando una oferta pertinente y de calidad que aporte en el acceso y permanencia de la población rural.

Adicionalmente, el esfuerzo por la construcción de diversas formas de promover la formación en zonas rurales, desde modelos flexibles y adaptables, contemplará además acciones para la promoción de las mujeres en carreras no tradicionales para ellas, el reconocimiento de proceso de educación superior propia e intercultural, e incorporación del enfoque de educación inclusiva.

De esta manera, se requiere la cualificación y preparación de los bachilleres para fomentar el acceso a la educación superior, el reconocimiento de las experticias y saberes en las regiones y la definición de una oferta para la ruralidad que reconozca las particularidades del territorio y las condiciones de las poblaciones rurales.

Adicionalmente, el esfuerzo por la construcción de diversas formas de promover la formación en zonas rurales, desde modelos flexibles y adaptables, contemplará además acciones para la promoción de las mujeres en carreras no tradicionales para ellas, el reconocimiento de proceso de

educación superior propia e intercultural, e incorporación del enfoque de educación inclusiva (pp. 128-129).

En estas estrategias se encuentran una serie de ideas importantes que es necesario tener en consideración para la construcción de una propuesta para la educación rural superior, podemos resaltar lo fundamental que son: el reconocimiento de las experiencias y saberes, reconocer las particularidades de las regiones y una propuesta diferencial para las mujeres. Entre las estrategias también se incluye el reconocimiento de saberes y la nivelación de competencias, elemento clave para la permanencia en la educación superior.

(...) se requiere promover procesos de articulación con la media, nivelación de competencias básicas de lectoescritura, y matemáticas, por medio de acciones articuladas que tengan en cuenta el fortalecimiento de esas competencias, el componente de orientación socio ocupacional y el seguimiento en la fase de adaptación a la vida universitaria (p. 129).

El PEER así mismo, contempla la creación de Modalidades flexibles de oferta pertinente y de calidad en Educación Superior y Educación para el Trabajo y Desarrollo Humano (ETDH):

(...) la oferta pertinente en la región deberá tener como piedra angular la promoción y fortalecimiento de las modalidades a distancia, virtuales y semipresenciales, apoyadas en metodologías B-Learning e incorporando medios como radio y televisión, entre otras, que posibiliten procesos flexibles en términos de horario, de formas de enseñar, de aprender, y de aprender haciendo. Para ello se deben articular acciones con las IES para que el diseño de la oferta sea pertinente a las necesidades de la región, reconociendo además los procesos de educación propia e intercultural, fortaleciendo los sistemas

de permanencia en los cuales la retención de los estudiantes sea una condición fundamental (p. 130).

En esta estrategia se tiene en cuenta la posibilidad de ofrecer programas con modalidades a distancia, virtuales y semipresenciales utilizando medios de comunicación.

Teniendo en cuenta la evolución de la matrícula técnica y tecnológica en áreas rurales, se ha visto una disminución del 59% del año 2010 a 2016. Así mismo, el diagnóstico presentó la distribución de la matrícula por programas ofertados, donde la mayoría de matrícula en zonas rurales se concentra en áreas de formación de economía, administración contaduría y ciencias sociales y humanas con un 62% sobre el total. En consecuencia, se requiere llevar una oferta pertinente al territorio, donde se encuentre la oferta de programas de educación superior con la demanda productiva de las regiones y las modalidades de programas académicos que aporten al desarrollo rural (p. 130).

Para aumentar el acceso de la población a educación superior se traza la estrategia de otorgar créditos condonables para matrícula y sostenimiento.

Respecto de la estrategia fortalecimiento de capacidades para el desarrollo rural del territorio y la consolidación de la paz se plantea:

El desafío de contar con procesos de educación superior pertinentes al desarrollo rural y la construcción de paz implica la articulación y suma de esfuerzos de los distintos actores en el territorio que promuevan la conformación de alianzas entre las IES, sector productivo, entidades gubernamentales y cooperación internacional que fomenten la investigación e innovación, el fortalecimiento a la infraestructura física y tecnológica y la inserción laboral de los estudiantes (p. 133).

El análisis del PEER, nos permite decir que el plan contiene estrategias creativas que buscan resolver diferentes dimensiones de la problemática, sin embargo, no es muy claro el concepto de desarrollo que promueve el plan; el plan tiene como propósito central cerrar la brecha entre el campo y la ciudad.

En sus estrategias incluye la educación formal en todos sus niveles, la educación para el trabajo y el desarrollo humano y reconoce la importancia de la EPJA. Entre sus estrategias incluye el reconocimiento de saberes y competencias de las comunidades y de los jóvenes y personas de la ruralidad.

Las estrategias trazadas para la educación superior proporcionan elementos claves para la propuesta de educación superior para el DRTT: la importancia de ofrecer programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano, la posibilidad de ofrecer formación técnica y tecnológica. Es relevante la estrategia que incluye la nivelación en competencias básicas, de reconocimiento de saberes y competencias de los campesinos. Se proponen programas relacionados con la educación ecológica, el cuidado del ambiente; es de resaltar que hay preocupación para la formación en convivencia, paz y DDHH, elementos que se pueden incluir en todos los programas de formación aun los de corte técnico. Aunque en algunos apartes se ve la pertinencia en relación con los procesos productivos de la región, también se ve importante la ampliación de las propuestas formativas en áreas de interés de los jóvenes del mundo actual, no se cierra la formación a los aspectos de la producción que siempre se han dado en una región.

Vanessa Cabrera, asesora de estrategia de educación y ciudadanía, Corporación Viva La Ciudadanía y miembro de Secretaría Técnica Mesa Nacional de Educaciones Rurales Colombia en su artículo “El Plan Especial de Educación

Rural” afirma que el PEER “es una apuesta y una oportunidad que no ha logrado despegar”. Cabrera menciona que en la Mesa de Política para la Paz y la Mesa Nacional de Educación Rural, “decidieron publicar el documento de plan como borrador y poder divulgarlo en las zonas donde se tiene intervención para que se conozca, y pueda fortalecerse la formulación final del plan” (p. 7).

(Cabrera, 2020) explica así el enfoque del PEER:

Las dimensiones que se configuran en la estructura, académica, docentes, ambiente escolar y bienestar, infraestructura, dotación administrativa, familia y comunidad (transversal), permiten entender la educación rural como un proceso secuencial de desarrollo territorial; contribuyendo al desarrollo de procesos pedagógicos desde una perspectiva social, educativa y comunitaria (p. 7).

Ve con preocupación la falta de expedición o la formulación institucional del PEER:

La falta de adopción y de expedición del documento hasta la fecha hace que no se reconozca en las regiones como un instrumento de política en materia de educación rural, la mayoría de las secretarías de educación no conocen el documento, el desfinanciamiento de la educación rural, la falta de recursos para su implementación se necesitan dos billones de pesos adicionales al año del presupuesto público para llegar a las zonas rurales de los 170 municipios priorizados (Oscar Sánchez- Coordinador Educapaz), y lo que se evidencia en las zonas rurales es que no hay presupuestación, ya que los recursos que se giran por vía Sistema General de Participaciones (**SGP**), son para cubrir dotación, infraestructura y planta docente (p. 8).

Cabrera (2020) analiza El Informe de gestión del gobierno Duque “2 años de paz con legalidad”, así:

Una mirada de estos resultados permite concluir que se trata de medidas adoptadas de manera fragmentada y focalizada por zonas para la prestación del servicio educativo en lo rural, pero no de manera articulada, lo que impide tener una visión integral de los avances. Como se observa en las metas, no se menciona en ninguna parte la incorporación de las estrategias que articuló el PEER, hay una gran concentración en las medidas para la cobertura escolar en las zonas PDET, presentando un desbalance con las zonas rurales que no están priorizadas (p. 10).

Resulta incierto y preocupante el panorama de educación rural en los 4 años de implementación del Acuerdo de Paz, no hay una postura clara frente a la intervención y ejecución del PEER, todo parece indicar con estos avances que la implementación esta reducida y direccionada algunas medidas de los PDET, y esto en algunas zonas con intervenciones fragmentadas, no hay una visión de consolidar en lo territorial políticas educativas rurales (p. 13).

Referencias bibliográficas

- Cabrera, V. (2020). El Plan Especial de Educación Rural. <http://vocesporelcambio.org/educacion/el-plan-especial-de-educacion-rural/>
- MEN (2018). *Plan Especial de Educación Rural, Hacia el Desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf

4.3. Presentación y análisis del Plan Rural de Educación Superior, estrategias de fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial, (Ministerio de Educación Nacional –MEN, 2018)

El plan contiene una introducción y cinco capítulos: Capítulo 1: Diagnóstico; Capítulo 2. Plan Rural de Educación Superior; Capítulo 3: Ruta de Implementación del Plan Rural; Capítulo 4: Estrategias de sostenibilidad del Plan Rural; Capítulo 5: Actores y Aliados.

En la introducción el documento plantea que en los últimos 8 años Colombia ha avanzado mucho en educación:

(...) sin embargo, debido a la heterogeneidad geográfica, la diversidad poblacional y las diferencias en el contexto histórico, la disparidad en el desarrollo territorial es un factor importante por considerar para la consolidación de la educación superior como motor de transformación para la equidad social en Colombia (MEN, 2018, p. 7).

El documento afirma que con los acuerdos de paz se abre una oportunidad de llegar a muchos territorios donde antes el conflicto no lo posibilitaba. Se plantea que este Plan se realiza bajo el enfoque propuesto por la Misión para la transformación del campo (DNP, 2015):

(...) el cual invita a la construcción de las estrategias a partir de las comunidades en cada territorio, acorde a sus necesidades y desarrollos; para que, de este modo, la participación, la apropiación y la autogestión por parte de ellas, permitan el crecimiento y la sostenibilidad de las alianzas interinstitucionales para el desarrollo territorial (p. 7).

El documento parte de un diagnóstico y de las experiencias previas en estrategias de regionalización del Ministerio de Educación Nacional y los lineamientos del Acuerdo por lo Superior 2034.

El enfoque del Plan Rural de Educación Superior se fundamenta en la “necesidad de fortalecer las capacidades en los territorios para la promoción el desarrollo, como eje central para la superación de la inequidad social del país” (p. 7).

El plan propone un modelo con tres líneas de acción complementarias entre sí:

(...) los modelos educativos adaptables y flexibles, el acceso y permanencia de la población rural, y el fortalecimiento de capacidades para el desarrollo territorial y la construcción de paz. Las cuales se consolidan a través de Alianzas Rurales para la Educación y Desarrollo (ARED) (p. 8).

En el capítulo uno se presenta un diagnóstico de la educación rural superior en Colombia, en este diagnóstico se afirma que el MEN desde comienzos del siglo XX ha desarrollado diferentes estrategias para contribuir a la generación de igualdad de oportunidades y al cierre de brechas regionales.

Entre estas estrategias se mencionan los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), las Universidades de Paz, la regionalización de las Instituciones de Educación Superior, además se plantea que el plan de desarrollo 2014-2018 se trazó la meta de “cierre de brechas poblacionales (especialmente entre zonas urbanas y rurales), y seguir avanzando en la ampliación de coberturas con calidad en todos los niveles educativos” (p. 9).

Se afirma en este Plan que la educación es un “pilar fundamental del desarrollo”:

Para esto se estableció la financiación a la demanda como una estrategia para fomentar el acceso a la educación superior, especialmente de poblaciones en situación socioeconómica vulnerable lo que permite promover dinámicas de desarrollo en las poblaciones menos favorecidas en el sistema económico del país (p. 10).

Adicionalmente, se afirma que el Acuerdo por lo Superior 2034, propuso:

(...) la consolidación de un sistema pertinente y de calidad que contribuyera al acceso y a la permanencia de la población estudiantil, fortalecer las acciones tendientes a garantizar la inclusión de grupos poblacionales con condiciones especiales o con capacidades excepcionales, grupos étnicos, población víctima del conflicto armado, habitantes de frontera o en zonas geográficas tipificadas como de difícil acceso y población en procesos de reintegración y desmovilización, que aporten significativamente a la construcción de la sociedad del posconflicto (p. 10).

Según el diagnóstico presentado en el Plan se identifican “tres problemas fundamentales: (1) cobertura de educación superior en territorios rurales, (2) tránsito inmediato a programas de educación superior por parte de población rural, y (3) pertinencia de la educación superior en territorios rurales” (p. 11).

Se afirma que la cobertura de educación superior rural en zonas rurales tiene tres factores críticos:

(1) Baja cobertura en educación media, lo que lleva a contar con una baja tasa de acceso en educación superior; (2) Insuficiente desarrollo de infraestructura que responda a condiciones mínimas necesarias para ofrecer el servicio de educación superior; y (3) Bajas oportunidades para el desarrollo de una

inserción económica y social para la población en los diferentes contextos territoriales (p. 11).

En el diagnóstico se citan diferentes fuentes estadísticas como la Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) del DANE:

(...) para el año 2015 en Colombia había cerca de 595.000 jóvenes entre 17 y 25 años que residían en zonas rurales y que contaban con la condición de bachilleres, toda vez que habían finalizado sus estudios de grado Undécimo (11). Del total de estos jóvenes cerca de 500.000 declaran no encontrarse estudiando, y de estos el 85% (alrededor de 427.000) reportan no haber aprobado ningún año de educación superior, es decir que, aun contando con el requisito de la culminación de la educación media, alrededor de 427.000 jóvenes rurales no han ingresado con anterioridad a la educación superior o, de haber iniciado, desertaron del proceso de formación. Según el Tercer Censo Nacional Agropecuario CNA - DANE del año 2014 que tuvo como población objetivo la población residente en las zonas rurales dispersas, en Colombia hay alrededor de 740.000 jóvenes residentes de zonas rurales dispersas, de los cuales cerca de 273.000 jóvenes entre 17 y 25 años finalizaron grado Undécimo (11). De estos jóvenes cerca de 84.000 (31%) afirmaron estar asistiendo a una Institución de Educación Superior. Ahora, del total de jóvenes que manifiestan no encontrarse estudiando, cerca de 147.000 reportan no haber aprobado ningún año de educación superior, es decir, no han podido acceder al sistema de educación superior (MEN, 2018. p.12).

De los anteriores datos se deduce que la gran mayoría de los jóvenes rurales no tiene acceso a la educación superior y que la demanda de esta educación es bastante alta. El diagnóstico muestra que la mayor parte de las instituciones educativas de los municipios rurales y rurales dispersos tienen un bajo desempeño en las pruebas saber.

En el Plan se afirma que en los últimos años ha mejorado la cobertura de la educación superior y esto se debe a diferentes estrategias:

Entre estas estrategias se destacan diversas alianzas con Instituciones en términos de producción académica, tal como es el caso del texto “Una Utopía Nacional: Hacia un Modelo de Educación Superior Rural para la Paz y el Posconflicto” (MEN, 2014), el cual busca hacer un acercamiento conceptual a lo que significa la ruralidad y evidenciar buenas prácticas en los territorios; así mismo, los “Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva” (MEN, 2013, p. 15).

La mayor parte de la oferta de educación superior no se ofrece en los municipios de origen de los jóvenes, una gran parte de esta oferta se encuentra altamente concentrada en algunas regiones. Según datos de 2016 en Bogotá y otros cuatro departamentos se encuentran el 64,8% de los estudiantes de educación superior.

De estas cifras, se evidencia que las dificultades asociadas al acceso y por ende de cobertura en zonas rurales se fundamenta en dos elementos relevantes: la concentración de la oferta en las áreas urbanas y bajos niveles de desempeño en las pruebas estandarizadas que se utilizan para medir el grado de desarrollo de competencias en los estudiantes de la Media (p. 17).

En el diagnóstico se asevera que hay:

(...) una reducción de la población atendida en programas ofertados en municipios rurales y rurales dispersos en los últimos años, que contrasta con el crecimiento acelerado de la matrícula atendida en programas ofertados en las ciudades, aglomeraciones y municipios intermedios. Lo anterior, se explica por la concentración de la oferta de educación superior en los cascos urbanos (pp. 18-19).

Se observa una reducción de la población atendida en programas de pregrado ofertados en municipios rurales y rurales dispersos en los últimos años:

Predomina la atención de población rural en IES oficiales. De los 16.228 estudiantes matriculados en programas técnicos y tecnológicos ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, 7.596 (46,81%) estaban atendidos por IES oficiales, 5.879 (36,23%) por el SENA y 2.753 (13%) por IES privadas. De los 10.088 estudiantes matriculados en programas universitarios ofertados en municipios rurales y rurales dispersos, 5.657 (56,08%) estaban atendidos por IES oficiales y 4.431 (43,92%) por IES privadas. Se observa una mayor participación de matrícula en programas técnico profesional y tecnológico, seguida de los programas universitarios, siendo la participación de posgrados muy baja (p. 20).

Se puede evidenciar que gran parte de los estudiantes provenientes de zonas rurales deben movilizarse geográficamente para acceder a la educación superior, lo cual se relaciona directamente con la concentración de la oferta en las grandes ciudades, de igual forma, el documento considera que debe resaltarse la importancia que tiene el SENA para esta población.

Nosotros pensamos que la importancia del SENA habría que analizarla más afondo, pues si bien la estadística de cobertura es alta, la calidad de los cursos, la duración y la pertinencia de estos se ha venido cuestionando.

Luego de analizar los problemas de cobertura de la educación rural superior el diagnóstico se orienta a mostrar los problemas de pertinencia. En el documento de Plan se afirma que:

Se observa una alta concentración en las áreas de economía, administración, contaduría y afines (40,29%), ciencias

sociales y humanas (25,28%) e ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines (18,83%). Por su parte, agronomía, veterinaria y afines participa con el 4,48%, seguida de matemáticas y ciencias naturales con el 1,13% y ciencias de la salud con 0,45%.

(...) la distribución de los estudiantes de educación superior matriculados en 2016 según sexo y tipo de municipio, a este respecto, mientras en las ciudades las mujeres suelen tener una mayor participación en la matrícula de educación superior, en los municipios rurales se presenta una situación inversa, siendo las mujeres las de menor participación (pp. 25-26).

El diagnóstico recoge cifras sobre las áreas de conocimiento que estudian las mujeres, encontrándose que:

(...) más del 50% se encuentran en el núcleo de formación de "economía, administración, contaduría y afines". Así mismo, es importante indicar que la segunda área de formación es "Ingeniería, arquitectura, urbanismo y afines" con un 16%, diferente al imaginario en el cual este núcleo sería el último en los pesos porcentuales (p. 27).

Así mismo en este diagnóstico se constata que la mayor parte de la oferta educativa es realizada por instituciones y programas no acreditados:

Se observa que, para el caso de los municipios rurales o rurales dispersos, la mayoría de matrícula en educación superior es atendida en IES no acreditadas en programas no acreditados, con una proporción de 80,7% y 93,9%, respectivamente. Lo anterior pone de manifiesto la necesidad de impulsar la oferta con alta calidad en todo el territorio nacional (p. 28).

En este punto el Plan manifiesta una alta confianza a los procesos de acreditación como mecanismo que garantiza la calidad, téngase en cuenta que los mecanismos de

acreditación son los mismos para todos los programas educativos, independientemente de si se ofrecen en la ciudad o en la ruralidad.

En seguida de presentar los datos del diagnóstico, el Plan expone las principales experiencias regionales de educación superior rural de las que se plantea deben construirse las políticas.

El Ministerio de Educación Nacional en la última década priorizó dentro de la agenda de educación, algunas estrategias que contribuyen al fortalecimiento de la educación superior rural, desde componentes académicos y pedagógicos para disminuir las brechas regionales existentes en Colombia, tal como es el caso del texto “Una Utopía Nacional: Hacia un Modelo de Educación Superior Rural para la Paz y el Posconflicto” (MEN, 2014), el cual hace un acercamiento conceptual de la complejidad de los territorios rurales y aporta una serie de experiencias significativas en las que se evidencian buenas prácticas en estos territorios (p. 39).

El Plan considera que son tres las experiencias claves que hay que tener en cuenta para la elaboración de la política: Los Centros Regionales de Educación Superior (CERES), Estrategias de regionalización de las Instituciones de Educación Superior –IES, y Las Universidades de Paz.

Los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) buscaron ampliar la cobertura en educación superior mediante la desconcentración de la oferta en las grandes ciudades, haciendo más equitativo el acceso y contribuyendo al desarrollo social y económico de las comunidades y territorios. Estos centros se concibieron como una alianza en la que participan el Gobierno nacional, gobierno departamental y municipal, la sociedad civil, el sector productivo y la academia, con un objetivo común: generar oportunidades de desarrollo social y económico a las comunidades,

través de nuevas oportunidades de acceso a la educación superior. Es importante señalar que, los CERES no son Instituciones de Educación Superior, por el contrario, son centros en los que confluyen y articulan la oferta de programas de varias IES, mediante el aporte de recursos de los aliados que garantizan su sostenibilidad y funcionamiento; los centros cuenta con soporte académico y administrativo de una Institución de Educación Superior, conocida como operadora, la cual gestiona las condiciones para el adecuado funcionamiento del centro regional y coordina, con otras Instituciones de Educación Superior, la oferta de programas académicos para la comunidad (pp. 39-40).

Se ha realizado una evaluación de los CERES, donde muestra cómo ha sido una experiencia positiva, una recomendación que se hace es la siguiente:

(...) aún persisten problemáticas estructurales que merecen la pena organizar acciones para garantizar el acceso a la educación superior, tales como el fortalecimiento del proceso de enseñanza y aprendizaje en los niveles de Básica y Media, lo cual debe ser un compromiso de los diferentes actores territoriales comprometidos por el desarrollo de las regionales (p. 42).

Otras de las estrategias que retoma el Plan, tienen que ver con la regionalización de las IES. Esta estrategia se acompaña de procesos de asistencia técnica a las Secretarías de Educación certificadas, con el propósito de fortalecer capacidades técnicas en los temas de educación superior que sirvan para la definición de acciones estratégicas a nivel departamental. Además, uno de los propósitos es la formalización de estas acciones a través de Comités Departamentales de Educación Superior, con los cuales se busca articular diferentes actores a nivel regional para fomentar una educación superior que reconozca las particularidades

y atienda a las necesidades de cada contexto regional (p. 42).

Por último, el documento del Plan menciona la estrategia de las Universidades de Paz. Como parte de las estrategias para fomentar el acceso a la educación superior el MEN, en el año 2016 en el marco del proceso de negociación del Acuerdo Final para la terminación del conflicto, creó el programa piloto “Universidades de Paz” que fomentó la excelencia en la educación superior en el país a través de una oferta especialmente dirigida a estudiantes de región para que puedan realizar sus estudios en los primeros semestres académicos en su lugar de origen disminuyendo así el costo que implicaría salir a la sede principal de la institución donde esté matriculado. A la fecha se han beneficiado un total 442 jóvenes quienes adelantan sus estudios de educación superior en IES públicas con acreditación de alta calidad (p. 43).

No se sabe qué ha pasado con estas estrategias y si el MEN sigue apoyándolas, sin embargo, creemos que estas estrategias nos aportan ideas claves para la construcción de la propuesta curricular para el DRTT. Esto nos indica que para construir una propuesta e incidir en las políticas es necesario realizar actividades de comunicación con el MEN y con las Secretarías de Educación certificadas.

En el capítulo 2 se presenta el Plan Rural de Educación Superior, este inicia con una exposición sobre el enfoque y los principios del Plan, se plantea que sea una “Educación superior en lo rural, desde lo rural y para lo rural”.

De nuevo en esta parte, se hace una caracterización de la educación rural en Colombia, se resaltan como problemáticas centrales que

(...) no hay una demanda potencial en educación superior toda vez que el capital humano no adquiere las competencias

necesarias y no termina la educación básica y media en las zonas rurales, de acuerdo con el Censo Nacional Agropecuario el nivel educativo máximo alcanzado por la población rural está en 54.1% en primaria, además, el promedio de permanencia en el sistema educativo es de 5.5 años, lo cual evidencia la innegable necesidad de fortalecer el sistema educativo en las zonas rurales, no solo en niveles de educación superior, sino también los niveles de Preescolar, Básica y Media.

Se constata que en términos de oferta de educación superior, menos del 1% de la misma llega a la ruralidad, en términos de pertinencia de la oferta en territorio aún es prioritario fortalecer los procesos de reconocimiento de las necesidades en estos contextos, puntualmente, con relación a los programas de ciencias agrarias o ciencias agropecuarias hasta ahora implementados en América Latina, la Misión de la transformación del campo señala que se encuentra serios vacíos y carencias respecto a la interpretación de la realidad rural y la capacidad de responder a ella de manera pertinente, suficiente y adecuada (Ocampo, 2014) (pp. 44-45).

En este aparte se realiza una crítica a la educación basada en ideas desarrollistas,

(...) es válido anotar que diferentes teóricos sobre la materia han señalado que la visión productivista hace que los profesionales formados en este enfoque no estén preparados para solucionar los problemas de la agricultura familiar y campesina, en estrecha relación con economías agroindustriales y de mercado en contextos complementarios que posibilitan la transformación productiva y social del mundo rural en el marco de unas relaciones de armonía, equilibrio y sustentabilidad ambiental, desarrollo productivo de calidad, construcción de bienestar social generalizado y convivencia democrática (p. 45).

Así, se plantea que es prioritaria y necesaria la formulación de acciones que respondan a la formación de profesionales *en, desde y para* la rural. El plan reconoce la diversidad de la población campesina, se busca que la política de educación rural superior sea un aporte a las economías campesinas, tenga en cuenta la diversidad de ecosistemas y se aun aporte para la paz:

El reconocimiento de la diversidad poblacional y territorial, debe ser un tema estratégico que busque la inclusión diferencial de las poblaciones rurales y campesinas en la educación superior, el reconocimiento de la complejidad ecosistémica de nuestro país, la diversidad étnica y cultural de la nación, los retos productivos en las economías campesinas, agroalimentarias y de mercado y, el aporte de la educación a la construcción y consolidación de un Estado y territorios en paz (p. 45).

También se consideran como criterios de la política:

(...) que articule de manera coherente con la educación Básica, Media, Técnica Laboral, Técnica Profesional, Tecnológica y Universitaria y que, ante todo, tenga como objetivo principal aportar al cierre de brechas regionales del país, la generación de oportunidades en igualdad de condiciones.

(...) se busca realizar acciones que ocurran en la ruralidad, que responda a las necesidades de los territorios, que proteja el medio ambiente (enfoque agroecológico) y al mejoramiento significativo de la vida social y comunitaria de las zonas rurales.

(...) es fundamental tener en cuenta las poblaciones que convergen en todo el territorio nacional, especialmente a las poblaciones de los territorios rurales, es necesario tomar en cuenta el enfoque de educación inclusiva e intercultural, el enfoque de igualdad de género y de derechos, como pilares

transversales para el desarrollo de las acciones, lineamientos y estrategias aquí planteadas (pp. 45-47).

Se plantea un enfoque intercultural, de género y de derechos. Se propone una educación inclusiva, intercultural, con enfoque de género y de derechos. Se habla que se requiere una política integral que no solo es curricular, sino que incluye diferentes aspectos:

(...) es importante reconocer el carácter integral de esta propuesta no sólo se necesitan medidas de tipo curricular y académicas para materializar los alcances de la educación superior rural, se requiere de una concepción que articule de manera coherente los saberes, la ciencia y la cultura, en general la forma de contribuir para la resolución de los problemas del mundo rural en la manifestación de sus componentes estructurales (p. 49).

En el ámbito de la formación profesional se requiere del diseño de nuevos programas que comprometan una formación más integral, se busca formar:

Profesionales que estén en capacidad de articular su desempeño con los diferentes saberes y que respondan de manera pertinente e innovadora a una ruralidad compleja que compromete: lo ambiental, la equidad de género, la producción y la productividad, la posibilidad de agregar valor, la construcción de un tejido social y que se fija como propósito central la generación de bienestar y el buen vivir para las poblaciones (p. 49).

El documento también incluye la idea de la calidad educativa, en esta parte afirma que, para lograrlo, se “requieren modelos pedagógicos flexibles y adaptables”, esta idea de modelos pedagógicos flexibles ya se ha utilizado hace más de 30 años en la educación colombiana tanto en la educación de adultos, como en la educación rural, y sería

importante tener en cuenta sus implicaciones pedagógicas y políticas,

(...) educación superior rural en congruencia con el concepto de calidad educativa. Para lograrlo, se requieren estructuras curriculares nuevas y modelos pedagógicos y didácticos flexibles y adaptables a las condiciones del territorio. Así mismo, es necesario acercar los espacios de formación a los procesos productivos y organizar el tiempo entorno a ellos, para consolidar la cotidianidad del aula pertinente a las necesidades educativas (p. 49).

No se aclara qué son los modelos flexibles y adaptables (...) pero se presentan como la solución a todos los problemas (ver los análisis críticos que se hacen a estos MEF en el artículo “Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto” escrito por Andrea Parra, Jairo Mateus, y Zullybeth Mora (2018).

En seguida el documento presenta los objetivos del Plan:

Objetivo general

Desarrollar estrategias que, desde los diferentes actores territoriales y del sistema de educación superior, permitan a diferentes poblaciones en áreas rurales una mayor y mejor educación, que contribuya al desarrollo de las distintas regiones del país.

Objetivos específicos:

Identificar actores nacionales y territoriales para la formulación de estrategias que contribuyan al desarrollo rural desde la educación superior.

Establecer alianzas interinstitucionales en zonas rurales que promuevan, a través de la educación, el desarrollo territorial.

Promover oferta de educación superior pertinente en todo el país por medio de modelos flexibles y adaptables, de acuerdo con las necesidades de cada contexto y territorio.

Aumentar el acceso a la educación superior para diferentes grupos poblaciones de las áreas rurales.

Fortalecer las capacidades de los territorios, a través de procesos de investigación, innovación y extensión de las instituciones de educación superior (pp. 50-51).

Desde un enfoque territorial, el Plan Rural de Educación Superior propone tres líneas de acción complementarias entre sí: “(1) Modelos educativos adaptables y flexibles, (2) Acceso y permanencia de la población rural a educación superior, y (3) Fortalecimiento de capacidades para el desarrollo del territorio y la consolidación de la paz” (p. 51).

Estas líneas de acción se orientan sobre principios como la pertinencia, la calidad, desarrollo rural, inclusión y equidad e innovación. Cuando se habla de la calidad se dice que esta se rige por los criterios definidos como por el MEN a nivel nacional para la educación superior, cabe hacerse la pregunta: ¿si los principios hablan de un enfoque diferencial, territorial, intercultural por qué se rige por los mismos referentes de calidad de toda la educación superior colombiana?

Se plantean unos temas claves para la educación rural superior:

Así mismo, las líneas de acción sugieren recoger entre otros los siguientes temas: desarrollo rural, medio ambiente, seguridad alimentaria, productividad rural sustentable, articulación entre sectores, calidad de vida rural y manejo adecuado de los conflictos sociales y políticos en términos de organización y gestión social democrática. Es importante acotar que el desarrollo rural se puede determinar desde las capacidades

agrícolas, el desarrollo industrial y el desarrollo de servicios en la región, pues en ocasiones se centra la mirada únicamente a los temas agropecuarios, desconociendo la variedad y diversidad de procesos de desarrollo en territorio (p. 52).

Estos temas son centrales y se deberán tener en cuenta en la construcción de propuestas curriculares.

En relación con la articulación con la educación media el Plan expresa:

La articulación se convierte en una estrategia que facilita el acceso de jóvenes de grados Décimo (10) y Undécimo (11) de la educación media a programas de educación superior por ciclos propedéuticos, ya sea en nivel Técnico profesional o Técnico laboral, y sin requerir del título de bachiller.

De esta manera, se requiere la cualificación y preparación de los bachilleres para fomentar el acceso a la educación superior, el reconocimiento de las experticias y saberes en las regiones y la definición de una oferta para la ruralidad que reconozca las particularidades del territorio, así como las condiciones y capacidades de las poblaciones rurales (pp. 53-54).

En esta parte se considera fundamental reconocer y validar los saberes campesinos. La estrategia de articulación con la educación media es clave, ya que es una forma de acercar las IES a la educación básica y media.

Se dice que para lograrlo el MEN fortalecerá los procesos de aseguramiento de la calidad, pero hay que preguntarnos si estos procesos en la práctica no se convierten en trabas burocráticas, que hacen que las IES gasten recursos y tiempos llenando formularios y cumpliendo todos los requisitos formales de calidad, al respecto se dice: “el Ministerio de Educación Nacional fortalecerá los procesos de aseguramiento de calidad y acreditación de los programas

académicos ofrecidos especialmente en las zonas rurales del país” (p. 59).

Para atender la problemática de la deserción se plantean “procesos sostenibles en educación superior, las estrategias de acceso deben estar acompañadas de programas permanencia y retención estudiantil en el sistema educativo, pues la tasa de deserción, acorde a lo reportado” (p. 61).

Para aumentar la cobertura de los programas se proponen becas con créditos condonables con puntajes adicionales en el ICETEX para personas que provengan de escuelas rurales

Para mejorar la educación rural superior se propone la promoción de centros de investigación, cátedras, seminarios, foros en torno a los temas de Paz y DD. HH, el fortalecimiento de la infraestructura física, tecnológica y la actualización en el uso de herramientas tecnológicas, vinculación laboral mediante la promoción del emprendimiento y la productividad, extensión rural.

Estos propósitos son muy importantes, pero no se dice en concreto cómo se van a realizar y si solo se va a promover o realmente se van a financiar proyectos que aporten en estas líneas de acción.

Con respecto a las Estrategias del Plan, la primera son las Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo – ARED.

El desafío de contar con procesos de educación superior pertinentes al desarrollo rural y la construcción de paz, implica la articulación y suma de esfuerzos de los distintos actores en el territorio que promuevan la conformación de alianzas entre las IES, sector productivo, entidades gubernamentales y cooperación internacional para el desarrollo de ARED que fomenten la investigación, la innovación y el extensionismo, el fortalecimiento a la infraestructura física y tecnológica y la inserción laboral de los estudiantes.

Las ARED son un mecanismo para promover el relacionamiento estratégico entre el sector productivo, el sector público, la cooperación internacional, las organizaciones sociales y/o comunitarias y la academia (como mínimo estará una institución de educación superior), y tienen como objetivo materializar las tres líneas propuestas: Modelos Flexibles, Acceso y permanencia y el Fortalecimiento de capacidades a nivel regional (p. 64).

No se dice cómo se van a conformar, parece que estas se crean por si solas. En relación con el propósito de nuestra investigación, el trabajo de incidencia y la socialización de los resultados de la investigación tenderán a promover estas alianzas con organizaciones comunitarias, instituciones educativas, sectores empresariales e institucionales.

La segunda estrategia es la ETDH, en relación con estos programas afirman que lo principal es el aseguramiento de la calidad, para lograr esto, además de la acreditación de estos programas educativos se propone que la oferta este en función de los sectores productivos:

Identificar necesidades del sector productivo y validar esas necesidades entre dicho sector y la institución.

Revisar la Clasificación Nacional de Ocupaciones (CON) del SENA, para definir la ocupación, funciones y competencias, las cuales deben ser del nivel de la ETDH y no de la educación superior.

Elaborar el diseño curricular que responda a las necesidades del sector productivo y a las vocaciones y necesidades regionales; cabe mencionar que, el programa debe ser aprobado y autorizado por la secretaría de educación de la jurisdicción.

Ofertar programas en condiciones de calidad y pertinencia.

Realizar el seguimiento a egresados para garantizar una re-
troalimentación de la oferta y realizar acciones de mejora, en
articulación con el sector productivo (pp. 66-67).

Como se había dicho se propone colocar la ETDH en
función del sector productivo, pero, no se aclara qué sector
productivo y si este incluye la economía familiar campesina.

Análisis del diagnóstico y de los elementos centrales del
Plan, relaciones con la construcción de una propuesta de
educación rural para el DRTT

El diagnóstico realizado en este Plan evidencia dos tipos
de problemas: en primer lugar, los asuntos de cobertura
(pocos jóvenes rurales participan de programas de educa-
ción superior, poca oferta en las zonas rurales); y, en segun-
do lugar, problemas de pertinencia y calidad de los progra-
mas que cursan los jóvenes rurales que estudian educación
superior. El diagnóstico recoge cifras y datos importantes,
relaciona los problemas de la educación rural superior con
las deficiencias de todo el sistema educativo en las zonas
rurales. A pesar de la importancia de este análisis, todavía
falta profundizar en las problemáticas de la educación ru-
ral colombiana, en este diagnóstico no se ahonda en qué
tipo de educación requiere la población rural colombiana,
¿la pertinencia se da sólo porque se ofrezcan programas
educativos relacionados con la producción agropecuaria?
¿La calidad se garantiza con los procesos de acreditación
universales para todos los programas educativos del país?
¿La calidad de la educación básica y media rural se puede
evaluar con los mismos parámetros y pruebas nacionales
realizadas para el mundo urbano? ¿Se trata de llevar la
educación urbana a la ruralidad para que mejore la cali-
dad, pensada esencialmente como buenos resultados en las
pruebas saber y las pruebas internacionales? ¿La pertinen-
cia en la educación rural se garantiza con Modelos educa-
tivos flexibles realizados sin contar con las comunidades

y los y las maestras de las zonas rurales? ¿Los currículos para la educación rural pueden ser los mismos que los programas educativos de las zonas rurales, se tienen en cuenta los saberes campesinos e indígenas en estos programas de estudio? ¿Los programas educativos generan arraigo y valoración por las culturas campesinas e indígenas? En este diagnóstico no se dice nada de la importancia de enfoques curriculares que fortalezcan las capacidades del cuidado del ambiente por parte de las comunidades campesinas.

Para la construcción de la propuesta curricular para el DRTT, es necesario recoger la experiencia de los CERES, porque esta sería una forma importante en lo organizativo para desarrollarla en el territorio del DRTT. Estos Centros pueden convertirse en una forma de articular varias IES y de esta forma ofrecer una oferta variada que cubra varias necesidades y demandas educativas de la región. Los resultados de la evaluación de los CERES nos indican la importancia del trabajo con los colegios y los maestros y maestras de la región.

Con respecto al enfoque del Plan y los objetivos, se ven que estos son muy importantes y se orientan a políticas con enfoque en derechos, enfoque territorial, intercultural y de género. En este sentido el Plan es un aporte para la fundamentación de programas de educación rural superior.

En cuanto a las estrategias para implementar los objetivos y principios del Plan, estas son muy importantes, las ARED se convierten en una posibilidad importante de concretar algunas ideas del Plan. Para el caso de la construcción de la propuesta curricular para el DRTT es necesario trabajar en la construcción de estas alianzas con organizaciones comunitarias, sector productivo e instituciones del Estado.

La creación de propuestas de ETDH es muy relevante para el DRTT, sin embargo, estas no se deben limitar a las

asociadas a sectores productivos, sino también a necesidades educativas surgidas de diferentes grupos poblacionales: indígenas, jóvenes, mujeres y a las necesidades y capacidades desarrolladas en las organizaciones comunitarias de la región.

A pesar de que el enfoque y los principios del Plan tienen una orientación acertada, las estrategias son débiles, en especial porque no se concretizan las responsabilidades del Ministerio de Educación y de los organismos del Estado que pueden dar otros aportes, para promover de manera decisiva la educación rural superior. Gran parte de las propuestas sugeridas pueden quedar en el aire porque dependen de la voluntad política de los gobernantes, por ejemplo, en el actual gobierno no se sabe qué de lo planteado en este Plan se está impulsando realmente.

4.4. Presentación y análisis del apartado de educación del Plan de Desarrollo Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 pacto por Colombia pacto por la equidad (Departamento Nacional de Planeación, 2018)

El gobierno de Iván Duque presentó las bases del Plan Nacional de Desarrollo para el periodo de gobierno 2018-2022 que denominó “Pacto por Colombia. Pacto por la Equidad”. En el Plan, el capítulo de educación se denomina “Educación de calidad para un futuro con oportunidades para todos”.

En la introducción se plantea una serie de propósitos del plan, se expresan ideas generales sobre las funciones de la educación, como la movilidad social y la construcción de equidad:

La educación es la herramienta más poderosa para promover la movilidad social y para la construcción de equidad.

(...) en armonía con lo planteado por el Plan Decenal de Educación 2016-2026, priorizando en este sentido a la población rural, a fin de cerrar brechas existentes entre el campo y la ciudad. Así, mismo, la política pública educativa para la educación preescolar, básica y media se encamina hacia el reconocimiento del rol de los docentes y directivos docentes como líderes y agentes de cambio para el avance de la calidad; al fortalecimiento de competencias para la vida, al incremento de la Jornada Única de manera progresiva y con calidad; al aprovechamiento de los resultados de las evaluaciones de aprendizajes como un elemento transversal de las prácticas pedagógicas; y a la promoción de entornos escolares protectores.

En cuanto a la juventud, la educación media es uno de los niveles que presenta menor cobertura. Esto es alarmante si se tiene en cuenta que este nivel es fundamental para definir las trayectorias de vida de los jóvenes. Por tanto, se proponen acciones orientadas al incremento del acceso y al favorecimiento de la calidad, de tal forma que este nivel sea más atractivo y pertinente para los jóvenes colombianos. A lo anterior, se suma un fuerte componente socioemocional y de orientación socioocupacional, con el fin de favorecer el tránsito hacia la educación superior, así como estrategias para fortalecer el acompañamiento situado a docentes.

En educación superior, se avanzará en brindar más oportunidades de acceso a una educación de calidad, con un énfasis en las poblaciones vulnerables, contribuyendo al logro de la equidad y la movilidad social.

De esta forma, se busca consolidar un sistema educativo cuyo propósito fundamental sea garantizar las condiciones para

que las personas alcancen su desarrollo integral y contribuyan al desarrollo del país en términos de equidad, legalidad y emprendimiento, en concordancia con lo establecido por los Objetivos de Desarrollo Sostenible y los compromisos adquiridos con la OCDE. Para lograr esta visión, resulta primordial el diálogo permanente con la ciudadanía y con los grupos de interés en el sector (Departamento Nacional de Planeación Colombia, 2018. pp. 285-286).

Después de esta introducción, se presenta un diagnóstico de la Educación en Colombia, al respecto se afirma:

(...) la exclusión social en educación se ve reflejada en el limitado acceso de la población a niveles fundamentales como la educación inicial, la media y la superior, así como en la baja calidad de la educación que reciben los niños y jóvenes, principalmente en el sector oficial y en las zonas rurales del país (Departamento Nacional de Planeación Colombia, 2018. p. 286).

El diagnóstico de la educación expuesto en el Plan de Desarrollo reconoce que en el país todavía se da el analfabetismo en especial en las zonas rurales:

Para la población de 15 y más años, este indicador se ubicó en un 12,1% en las zonas rurales. Esto se corrobora al analizar el número de años promedio de educación en 2017, que para zonas urbanas se ubicó en 9,7 años, en tanto que en las zonas rurales alcanzó apenas los 6 años (Departamento Nacional de Planeación Colombia 2018. p. 286).

En cuanto a la educación media se afirma lo siguiente:

La educación media es otro de los niveles que mantiene un importante rezago en coberturas. Aunque la terminación y graduación de los jóvenes como bachilleres es un determinante de la reducción de la pobreza y la consolidación de la

clase media (Sánchez, et al. 2016), en el total nacional, este nivel presenta las más bajas coberturas, alcanzando una tasa bruta de 80,1% y una neta de 42,8% en 2017(p. 286)

De igual forma, persisten las brechas urbano-rurales y entre regiones, lo que genera inequidad. La cobertura neta en educación media rural apenas llega a un 31%, de modo que presenta una brecha de 16 puntos porcentuales con respecto a la cobertura urbana para el mismo nivel (DNP, 2018, p. 287).

El diagnóstico resalta la brecha urbano – rural:

Sumado a las bajas coberturas, otro de los principales problemas que limita los tránsitos efectivos entre grados y niveles es la deserción escolar, la cual se ubicó en 3,08% en 2017 para los colegios oficiales, presentando una brecha de 1 p. p. con respecto a los colegios no oficiales. Más grave aún es que de cada 100 niños que ingresan al primer año de educación, solo 44 logran graduarse como bachilleres, situación que se complejiza aún más en el tránsito a la educación superior; se estima que solo 38 de cada 100 estudiantes que se graduaron de la media en 2015, transitaron inmediatamente a la educación superior en 2016. Por otra parte, de acuerdo con los resultados encontrados por la evaluación de la articulación de la educación media y la educación superior, hay aspectos por mejorar en esta estrategia, puntualmente por la falta de coordinación y multiplicidad de enfoques en su implementación (DNP, 2013a) (DNP, 2018, p. 287).

Estos datos del diagnóstico nos muestran problemas no resueltos a nivel de cobertura de la educación y de retención de los estudiantes, esto refleja una gran inequidad, la cual reproduce toda una serie de desigualdades sociales.

El diagnóstico señala también, que el problema no está solamente en la cobertura:

Para lograr la inclusión social y la equidad en educación, no basta con el acceso, sino que es indispensable que sea pertinente y de calidad.

(...) todavía hay una gran cantidad de estudiantes y establecimientos educativos que no logran un desempeño satisfactorio en los resultados de calidad, de acuerdo con este indicador, según la cercanía al sistema de ciudades y el grado de ruralidad⁴, se presentan grandes disparidades (DNP, 2018, pp. 287-288).

En relación con la educación superior se plantea:

En educación superior, son destacables los avances en cobertura. Entre 2002 y 2017, la tasa de cobertura bruta aumentó del 23,7% al 52,8%, es decir, que el número de matriculados pasó de 1 millón a 2,3 millones. Pese a los esfuerzos significativos por incrementar el acceso de las personas de más bajos recursos a este nivel, la educación superior es el nivel educativo con acceso más desigual en el país. En 2017, los jóvenes del quintil superior de la distribución del ingreso accedieron casi cuatro veces más a educación superior que los jóvenes procedentes del quintil inferior. Existen, además, altos niveles de deserción y bajas tasas de graduación. En 2016, el indicador de deserción por cohorte se ubicó en un 45,1% para universitarios, y en un 53,2% para técnicos y tecnólogos; mientras que la tasa de graduación fue del 37,4% y 27,1%, respectivamente.

Con respecto a la calidad, tan solo el 37,9% de los estudiantes acceden a instituciones y programas de educación superior acreditados en alta calidad (23,2% de las instituciones son acreditadas y 10,6% de los programas son acreditados). En educación para el trabajo y desarrollo humano, se encuentra que solo el 14% de las instituciones (535) y 13% de los programas (2.362) se ha certificado voluntariamente. Esta

situación es preocupante, teniendo en cuenta que el número de programas de ETDH y de estudiantes se ha incrementado en los últimos 8 años. En 2017, se tenían 17.630 programas, 3.702 instituciones y 489.211 estudiantes.

No obstante, los avances en cuanto al desarrollo de la estrategia (Estrategia de Gestión del Recurso Humano) (EGERH) han sido insuficientes frente a los retos que aún enfrenta el país en calidad y pertinencia de la oferta educativa y formativa, y en materia de productividad y competitividad. Un análisis del estado de avance en términos de implementación de la estrategia mencionada encuentra que solo se ha logrado una ejecución del 46% de las acciones propuestas para lograr su consolidación (DNP, 2018, pp. 288-289).

Después de estos datos diagnósticos, donde no se profundiza sobre las posibles causas de estos problemas, el Plan pasa a proponer los objetivos y estrategias.

En el plan se proponen los siguientes 7 objetivos, la mayoría de ellos con variadas estrategias para alcanzarlos:

1. Educación inicial de calidad para el desarrollo integral.
2. Brindar una educación con calidad y fomentar la permanencia en la educación inicial, preescolar, básica y media.
3. Apuesta por una educación media con calidad y pertinencia para los jóvenes colombianos.
4. Más y mejor educación rural.
5. Apuesta para impulsar una educación superior incluyente y de calidad.
6. Eficiencia y desarrollo de capacidades para una gestión moderna del sector educativo.

7. Alianza por la calidad y pertinencia de la educación y formación del talento humano.

En el objetivo 2 se propone una estrategia de educación inclusiva:

(...) se fortalecerán los modelos etnoeducativos, en concordancia con lo definido en la línea A. Equidad e inclusión social para grupos étnicos, y se generarán lineamientos relacionados con estrategias educativas flexibles para favorecer procesos de aprendizaje acordes con las necesidades de los niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad, en especial los de contextos rurales y de grupos proclives a la exclusión social (DNP, 2018, p. 292).

Para este objetivo 2, también se proponen estrategias como la de “Ruta de acceso y permanencia”: “Es necesario consolidar los esfuerzos en materia de cobertura y que los aprendizajes cobren sentido para el estudiante, a fin de favorecer su permanencia en el sistema, su desarrollo integral, los tránsitos exitosos y la configuración de trayectorias completas (DNP, 2018, p. 293).

En el Plan se hace énfasis en el aprendizaje de competencias socioemocionales y se afirma que estas permitirán las prácticas ciudadanas:

Las competencias socioemocionales y ciudadanas resultan también claves para el desarrollo integral de la persona y constituyen un elemento central para lograr una educación de calidad.

Como parte de este objetivo, también se traza la orientación de reorientar los programas de articulación:

(...) se realizará una revisión de la especificidad de los programas de articulación, con miras a favorecer la doble titulación de los egresados de la educación media, los cuales se

reenfocarán, profundizando en competencias más generales acordes con las necesidades y el interés de los jóvenes actuales. Dentro de estas competencias, se destacan las que se enmarcan en la Cuarta Revolución Industrial, tales como las habilidades digitales, las competencias para el emprendimiento, las competencias para la nueva ruralidad y el desarrollo sostenible (DNP, 2018, p. 300).

El Plan busca direccionar la educación media para preparar a los jóvenes para la 4a Revolución Industrial. Así mismo, se mencionan las competencias para la nueva ruralidad, pero no específica qué es esto. “También, se promoverá el tránsito hacia la formación para el trabajo a jóvenes con intereses vocacionales focalizados en demandas puntuales de inserción laboral, particularmente jóvenes en extra-edad y en contextos rurales” (DNP, 2018, p. 300).

Igualmente, en el marco de la ruta de acceso y permanencia, se realizarán acciones orientadas al fortalecimiento de competencias transversales y socioemocionales. La política de educación rural apalancará los procesos de convivencia y paz y se priorizarán las zonas con Planes de Desarrollo con Enfoque Territorial (PDET). Se trabajará en la búsqueda del 100% de la cobertura bruta de educación media rural en los municipios PDET (DNP, 2018, pp. 301-302).

En cuanto al objetivo 5 relacionado con la educación superior se propone:

Avanzar hacia una mayor equidad en las oportunidades de acceso a la educación superior de calidad constituye una de las principales apuestas de este gobierno. Para esto, el Ministerio de Educación Nacional se ha propuesto fortalecer la educación superior pública, revisar los esquemas de financiación de la educación superior, incrementar el número de beneficiarios de acceso a la educación superior con un énfasis

en equidad, construir nuevas rutas de excelencia y fortalecer las ya existentes, contribuir al cierre de brechas regionales y urbano-rurales, fomentar la educación virtual, fortalecer el sistema de aseguramiento de la calidad y formar capital humano de alto nivel (DNP, 2018, p. 302).

Uno de los propósitos centrales del Plan es el cierre de brechas regionales y urbano-rurales:

El Ministerio de Educación Nacional promoverá el acceso y permanencia en la educación superior de jóvenes provenientes de zonas rurales, a través de una revisión y reenfoque de las Alianzas Rurales de Educación y Desarrollo (ARED) en programas técnicos, tecnológicos y profesionales, que tengan componentes pertinentes para la ruralidad y las necesidades de los territorios, y estén articulados con proyectos productivos. Por otra parte, se fomentará la regionalización de las Instituciones de Educación Superior, a través del diseño e implementación de sistemas que permitan una mayor articulación, cooperación y complementariedad entre las instituciones que tienen presencia en las regiones, y se buscará ampliar la oferta de programas virtuales y a distancia, con condiciones de calidad, para que los jóvenes rurales cuenten con nuevas alternativas de acceso a la educación superior (DNP, 2018, p. 304).

En el objetivo 7 “Alianza por la calidad y pertinencia de la educación y formación del talento humano” se afirma:

También se permitirá avanzar en nuevos catálogos de calificaciones en sectores estratégicos para el desarrollo social y productivo del país, tales como el de la Economía Naranja, la cultura, los asociados al crecimiento verde, la salud, la logística y el transporte, los priorizados por la Política de Desarrollo Productivo y las demandas que están surgiendo a raíz de la cuarta revolución industrial (DNP, 2018, p. 307).

El Plan no parte de un diagnóstico de los múltiples factores que explican la situación y las problemáticas de la educación, de la educación del campo, de las inequidades existentes en la educación; de ahí que una buena parte de las estrategias se centren en asuntos administrativos, ante una serie de problemas que tienen bases socioeconómicas, políticas y culturales.

El Plan contiene buenas intenciones, aunque claramente vistas desde la óptica del mercado y de la gran empresa (adaptación y ajuste del sistema educativo a las necesidades del mercado); aun así, algunas de estas pueden favorecer la propuesta de educación que se busca construir con el proyecto de investigación: fortalecer la educación rural, apoyar la educación superior, la regionalización de las propuestas de educación superior, realizar propuestas educativas pertinentes y relacionadas con los sectores productivos. El “crecimiento verde” puede entenderse como el impulso de la formación para la agricultura sostenible y agroecológica, así mismo, se contempla preparar a los jóvenes para los cambios tecnológicos que se están produciendo en el mundo actual.

¿Qué podemos decir acerca de las propuestas para la educación rural?

Hay una serie de importantes intencionalidades:

La relevancia de definir una política específica para la educación rural; la idea de dignificación docente que incluye una serie de orientaciones para mejorar las prácticas y formar maestros con pertinencia para la educación rural; se continúa con la idea que ya venía de otros planes y programas de desarrollo de utilizar “estrategias flexibles”, y la formación pertinente a los diferentes contextos de las zonas rurales; se propone mejorar los índices de alfabetización de la población rural; se traza la meta de incorporar la formación técnica agropecuaria, promover la ampliación

de oferta técnica, tecnológica y universitaria en áreas relacionadas con el desarrollo rural y las vocaciones regionales; se reconoce que hay una brecha entre la educación urbana y la rural y se proponen una serie de metas para reducir esta problemática.

El Plan no es muy explícito en cuanto a cómo se van a realizar o concretar estos propósitos, el objetivo de fortalecer la educación agropecuaria contrasta con el cierre de colegios agropecuarios; si no se cambian los presupuestos algunos colegios de tipo técnico se volverán colegios de bachillerato clásico porque estos tienen menos costos. Se habla de que hay una nueva ruralidad, pero no se dice en qué consiste. No es explícita una concepción sobre los campesinos, sobre la variedad y diferentes formas de ser y vivir en la ruralidad en Colombia. Se relacionan estas políticas con otras políticas como: las de la modernización digital, la construcción de paz en zonas PDET, y de alguna forma, con las políticas generales para el campo. Se considera que con la formación socioemocional se van a resolver los problemas de la formación para la paz y la convivencia.

Gran parte de estas políticas pueden tener relación o relevancia con la propuesta que se quiere construir en la investigación, sin embargo, sería importante analizar cómo se están desarrollando en la región del DRTT, ¿cómo está impactando estas políticas en las Instituciones Educativas de la región, o si todo sigue relativamente igual a como estaba antes de la formulación de estas políticas? Las políticas de educación para el campo parten de una determinada visión sobre el campo, sobre los campesinos, sobre el desarrollo y el desarrollo del campo. ¿Por qué se insiste en convertir a los campesinos en emprendedores, en empresarios? La educación rural, la educación para el campo aparece como la modernización del campo, ¿qué modernización se busca con esta educación? Los campesinos aparecen como algo

que hay que transformar, los campesinos en este Plan no tienen que aportar.

Como afirma González (2001) en su estudio sobre la historia de las políticas agrarias de Colombia:

Si se menciona la población rural de pequeños productores (sin diferenciar el tipo de población al interior de "lo otro"), se hace de manera negativa, como algo cuya única característica es la de necesitar cambiar, dejar ser campesino.

(...) el campesinado nunca presentó un valor en sí mismo por sus características intrínsecas, sino siempre como algo que debería desaparecer del todo, o persistir, pero modificado. Esta segunda línea fue la que siguió el enfoque de desarrollo rural (p. 107).

(...) tradicionalmente las políticas y los programas de desarrollo rural se han basado en una imagen del campesinado como un agente pasivo, que recibe los beneficios del desarrollo a través de un modelo de "empaque y entrega", en el cual el Estado se acerca y entrega un paquete tecnológico y de servicios que debe causar la transformación que se busca (pp. 103-109).

Las políticas para el campo colombiano se han pensado desde la ciudad, desde las metrópolis, para los "otros", los que no tienen el mismo nivel de la ciudad, de la parte moderna, este es el sentido que se le da a la expresión "cerrar la brecha urbano-rural":

(...) la imagen deseada de un campo "igualado" con la ciudad se ve reforzada por otro tipo de analistas; los expertos en pobrezas argumentan que el campo colombiano se encuentra rezagado dos o tres décadas con respecto a las ciudades, en términos de indicadores de pobreza y de desarrollo social. Esto nuevamente tiene un impacto significativo sobre la

población y el paisaje rural en por lo menos dos sentidos: en la imagen que la población urbana tiene de la rural y lo que se debe hacer entonces para transformarla; y en la imagen que tiene la población rural de sí misma.

(...) la imagen de un campesino modernizado, eficiente, productivo y capaz de competir en mercados ya no sólo nacionales sino internacionales, sigue estando vigente (González, 2001, p. 110).

Este mismo autor, González (2001) a través de su análisis histórico, explica cómo las élites colombianas han tratado de modernizar el campo con un sistema de “amarre” o de paquete tecnológico:

Un aspecto central para el argumento que sostengo, tiene que ver con la forma en que varios elementos de la promoción de la agricultura moderna comenzaron a “amarrarse”. La Caja Agraria, desde la década de los 40, colocó en un solo paquete el crédito, la asistencia técnica y el uso de semilla mejorada, de manera que los agricultores no podían acceder al crédito sin tomar los otros componentes. Esto fue lo que eventualmente se denominó el paquete tecnológico de la Revolución Verde, que se vio reforzado en los años 60 a través del Fondo Financiero Agrario, el cual tenía como algunos de los requisitos para la obtención de préstamos la contratación de asistencia técnica y la utilización de semilla certificada. Los años 60 y 70, lo cual implica que no era muy amplia la gama de cultivos sobre los cuales se otorgaban créditos y paquetes tecnológicos. Así pues, éste se convierte en un mecanismo central en el despliegue del discurso modernizador de la agricultura, Otra forma de “amarre” tiene que ver con la participación de la empresa privada en el asunto. Ya mencioné que Purina y Bavaria entre otros, asumieron un papel similar al del Estado, ofreciendo a productores asistencia

técnica, semillas, insumos, maquinaria e incluso en algunas ocasiones, créditos (pp. 98-99).

¿Qué tanto y de qué forma los programas para la educación rural conforman un paquete de “amarre”, con créditos, insumos (préstamos internacionales, guías, materiales educativos, mejora de la infraestructura), técnicas para manejar estos materiales, capacitación de maestros (entrenamiento técnico para manejar los materiales), unas prácticas o formas de uso de los insumos (evaluación de estudiantes y de maestros, rendición de cuentas) y unas gerencias o formas administrativas (rendición de cuentas, capacitación en gerencia de los directivos)?

Referencias bibliográficas

Departamento Nacional de Planeación Colombia, DNP (2018). *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022, Pacto por Colombia, Pacto por la Equidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

González, J. M. (2001). Una aproximación al estudio de la transformación ecológica del paisaje rural colombiano 1850-1990. En *Naturaleza en Disputa. Ensayos de Historia Ambiental de Colombia 1850-1995*. Palacio, Germán (Editor). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/52463>

Algunas reflexiones finales

Como se puede constatar, para construir una propuesta curricular es imperativo reconocer las condiciones históricas, sociales y culturales de la población con la que se quiere trabajar. Las experiencias presentadas son altamente contextualizadas, buscan responder a las necesidades y expectativas de las comunidades.

Las experiencias se fundamentan en la valoración de los saberes y tradiciones de los y las campesinas e indígenas, considerándolos como sujetos culturales. Ello permite tener una visión diferente no solo del territorio, sino de los procesos que se gestan a partir de su contexto, de su necesidad y capacidad de manera holística.

Por tanto, las cuestiones ambientales y ecológicas no deben separarse de las cuestiones sociales y políticas como el marco teórico, es más, se hace necesario vincularlas con los procesos educativos y desarrollos que apuestan a los territorios y en sus prácticas que incluyen a los jóvenes. Así quienes acogen a jóvenes, tengan la perspectiva contemporánea y real de los contextos, para que exista el interés de estudiar y puedan hacerlo sin la necesidad de un título escolar en los campos de su interés y así aprender haciendo.

Los sujetos son los que escogen que desean aprender y así poder realizar sus prácticas guiadas y supervisadas por una persona que ya se desempeña en la labor que el estudiante desea aprender, lo que visibiliza la revisión de las experiencias, en donde la práctica de acompañamiento y de vincular la experticia es fundamental en los procesos de aprendizaje, especialmente en lo rural.

Se concibe entonces, que la universidad, el centro de formación, el espacio está constituida como una comunidad de aprendices bajo el principio de que todos y todas tienen algo que aprender de las demás personas, que no es unidireccional, sino que se permite el dialogo de saberes, y así mismo está quien ofrece conocimiento desde la experiencia para que otras personas tengan la posibilidad y aprendan de estos

En el análisis de las experiencias asumimos las estrategias metodológicas como las concepciones generales y las propuestas acerca de cómo se busca que los estudiantes o participantes en los procesos educativos logren aprendizajes, puedan intercambiar saberes, conocimientos y también mejoren las habilidades y se fortalezcan y construyan valores; es, por tanto, el conjunto de actividades que sirven para propiciar el aprendizaje de los participantes en los procesos de formación.

Las metodologías no se reducen a asuntos técnicos o recetas, sino que estas se derivan de los fundamentos pedagógicos y teóricos de propuestas pedagógicas y educativas; entre estos fundamentos por lo general están unos propósitos generales, una visión de los sujetos y las sujetas que se contribuye a formar, de las concepciones acerca de la realidad social, de los saberes y de los conocimientos que se buscan generar o ayudar a construir. También estas metodologías dependen de los contextos educativos, de las

etapas de los procesos educativos, y de las interacciones que se buscan generar.

Las experiencias tienen como uno de sus propósitos el formar seres humanos que reconozcan su historia y tengan un sentido de pertenencia con sus territorios, Lo anterior se fortalece a partir de la enseñanza de la elaboración e implementación de soluciones a los diferentes problemas que se les plantea, además de reconocer que se busca formar ciudadanos con una perspectiva del cuidado, pues es así como se contribuye a la construcción de una sociedad justa y en paz. Las experiencias buscan que los participantes sean capaces de analizar los problemas (productivos, sociales y culturales) de sus territorios, proponiendo iniciativas, donde se gestionan los recursos de forma comunitaria y justa.

Hay un reto administrativo, educativo, económico y sobre todo social y de responsabilidad con el país en materia de Educación Superior para todos los territorios, especialmente el rural, que mantiene una lógica propia y maneras de proveer a los sujetos desde la experiencia. Es necesario el apoyo real y compromiso al campo, no desde la mirada anglosajona o unilateral de las urbes, sino desde la verdadera compenetración de las pedagogías que apuesten por lo fundamental en la educación.

Por último, se hace importante analizar las necesidades en torno a la vinculación de las mediaciones tecnológicas como posibilidad de accesibilidad, cobertura, aprendizaje en terreno en los procesos de Educación Superior. Si bien es un tema que se agudiza durante y después de la pandemia, es algo que va más allá para consolidar mecanismos alternos que aporten en la construcción del conocimiento, de manera tal que se hagan ajustes razonables, lo que permite la inclusión y posibilidad de nuevas alternativas en las prácticas educativas.

Ello quiere decir que es fundamental la inversión tecnológica que precisan los territorios agroecológicos y también los espacios de educación; ya que su vinculación EDUCACIÓN-PRÁCTICA. En este sentido, los centros que ofrecen y acompañan la formación de los jóvenes, y quienes dedican sus esfuerzos para aportar al desarrollo de los sujetos como ciudadanos, deben incluir en sus agendas el uso de las tecnologías de manera que puedan garantizar y poner al servicio de la humanidad sus saberes, sentidos, conocimientos y contribuir a la construcción de la sociedad desde los diferentes contextos que atiendan y aporten a la calidad de vida de toda persona y la casa en común.

Así, fruto de la experiencia, de las múltiples realidades que nos avoca el hoy y a la rapidez con que avanza la ciencia y tecnología, es indispensable generar estrategias que motiven el aprendizaje, que permitan dar sentido a los jóvenes en su formación, involucrar la Tecnología para la Información y Comunicación - TIC -, la Tecnología para el Aprendizaje y el Conocimiento - TAC- y la Tecnología para el Empoderamiento y la Participación - TEP es un mecanismo importante y de posibilidades amplias en la formación, ya que el uso de estas se pueden hacer a través de involucrar a los aprendices y permitirles de manera experiencial y significativa sus aprendizajes y que estos tengan una incidencia en la sociedad, en el contexto en donde se desenvuelven, es decir en sus territorios, sus comunidades, y en la nación en general, así como lo afirman Sánchez y Vega (2006) "La información creada, usada, distribuida, almacenada y disponible de manera intensa y amplia, mediatizada por las nuevas tecnologías de información y comunicación es transformada en valor únicamente por aquellos capaces de convertirla en conocimiento".

ISBN: 978-958-5198-34-0



9 789585 198340

